أثر تدريس القراءة باستراتيجية العصف الذهني في تنمية فهم المقروء بالمستويين التفسيري والإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي

The Effect of Teaching Reading Via Brain- Storming Strategy on Developing sixth Graders in interpretive and Creative Reading comprehension

إعداد

رؤية فوزي أبو الهيجاء

بإشراف

الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر

حقل التخصص - مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

2008-2007

أثر تدريس القراءة باستراتيجية العصف الذهني في تنمية فهم المقروء بالمستويين التفسيري والإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي

إعداد

رؤية فوزي أبو الهيجاء

بكالوريوس معلم مجال لغة عربية، جامعة اليرموك، 2005

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها / جامعة اليرموك/ كلية التربية

وافق عليها

الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر .... رئيسًا ومشرفًا

أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك.

الدكتور خلدون عبد الرحيم أبو الهيجاء .... عضوًا

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك.

الدكتور عبد الكريم محمود أبو جاموس.. عضوًا

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العزبية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك.

الدكتور نضال كمال الشريفين.. عضوًا

أستاذ مساعد في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

/ /2007م

الإهداء

إلى الذي بعث الحياة و العزم في كل كلمة و كل حرف من رسالتي،
وإلى الذي أنار الدرب أمام خطاي بما قدمه من التضحية والحب..... إلى والدي

إلى مصدر قوتي وإرادتي في الحياة، إلى القلب الكبير وإلى مصدر نجاحي، إلى
من امتلأ قلبها بالحنان ولهج لسانها بالدعاء لي..... إلى أمي

إلى مصدر عزمي وبقائي، إلى الذين واكبوا مسيرة بحثي وساعدوني في دربي
وغمروني بلطفهم ومحبتهم.... إلى إخواني

إلى اللواتي شجعنني بكلماتهن العذبة ..... إلى أخواتي

إلى كل من كان عونا لي في مسيرة البحث أهدي جهدي

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا على نعمائه التي لا تحصى وآلائه التي لا تعد. و أصلي و أسلم على سيد الأنبياء و المرسلين محمد بن عبد الله و على أصحابه أجمعين. الحمد لله الذي و هبني عافية و عزمًا و عمرًا لإتمام هذا العمل العلمي المتواضع وإظهاره على بقعة الوجود ليكون ما شاء الله له أن يكون. ومن تمام الشكر لله تعالى تقديم الشكر و العرفان لمن قيضهم عز وجل لي أساتذةً أجلاء، أناروا لي سبيلاً إلى العلم، وأرشدوني إلى الطريق الصواب و منحوني من خبراتهم النيرة ثمارها، و أكرموني مخلصين بجهود عظيمة و أعانوني خير العون على إنجاز هذه الدراسة .

وأجد من واجبي في هذا المقام أن أتقدم ببالغ الشكر وعظيم التقدير لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر، سديد الرأي نافذ البصيرة و اسع الصدر غزير العلم كبير العطاء، الذي كرس كل جهد ممكن بجد وحرص و مثابرة، فلقد منحني من علمه الغزير، ومن وقته الكثير، وأنار لي بنصائحه القيمة عتمة الطريق، فلقيت من إحسانه وصبره ما فاق تصوري، وكان له الأثر العظيم في إعداد هذه الدراسة و إخراجها بأفضل صورة. فجزاه الله عني وعن طلبة العلم خير الجزاء.

كما أقدم خالص شكري وتقديري للعلماء الأجلاء أعضاء لجنة المناقشة الذين سأحظى بشرف قراءتهم لبحثي، وتوجيهاتهم السديدة ولفتاتهم المفيدة، الدكتور خلدون عبد الرحيم أبو الهيجاء، والدكتور عبد الكريم محمود أبو جاموس، والدكتور نضال كمال الشريفين، فجزاهم الله عني خير الجزاء، وإني لمدينٌ بالشكر والعرفان بالجميل لكل من كان لي عونًا في دراستي، وأسأل الله تعالى أن يجزي أهل الإحسان إحسانًا، وأن يتقبل مني ومنهم إنه سميع مجيب الدعاء.

الباحثة

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

أبو الهيجاء، رؤية فوزي. أثر تدريس القراءة باستراتيجية العصف الذهني في تنمية فهم المقروء بالمستويين التفسيري والإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2008 (المشرف: أ. د حمدان علي نصر)

هدفت الدراسة إلى تقصّي أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس القراءة العربية في تنمية مهارات الفهم التفسيري، والفهم الإبداعي للمقروء لدى طلبة الصف السادس الأساسي. ولتحقيق هذا الهدف، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

س1: هل هناك فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فهم المقروء بالمستويين التفسيري والإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي تعزى إلى (استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل)؟

تكونت عينة الدراسة من (4) شعب صفية، اثنتين للذكور (55) واثنتين للإناث (69) توزعوا في مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. ودرست المجموعة التجريبية نصوص القراءة باستراتيجية العصف الذهني، في حين درست المجموعة الضابطة النصوص ذاتها بالطريقة العادية وذلك على مدى الفصل الدراسي الأول من العام 2008/2007.

وللكشف عن مستوى أداء الطلبة في الفهم التفسيري والفهم الإبداعي للمقروء، أعدت الباحثة اختباراً تكون من (22) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، توزعت على مؤشرات الفهم التفسيري والفهم الإبداعي المعتمدة في الدراسة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام التحليلات الاحصائية اللازمة والتي أسفرت عن النتائج الآتية:

- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في فهم المقروء لدى طلبة الصف السادس الأساسي بالمستويين الفهم التفسيري والفهم الإبداعي تعزى إلى طريقة التدريس (الطريقة التقليدية، واستراتيجية العصف الذهني).
- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في فهم المقروء لدى طلبة الصف السادس الأساسي بالمستويين الفهم التفسيري والفهم الإبداعي تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث).
- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في فهم المقروء لدى طلبة الصف السادس الأساسي بالمستويين الفهم التفسيري والفهم الإبداعي تعزى إلى التفاعل بين الاستراتيجية التدريس (الطريقة التقليدية، واستراتيجية العصف الذهني)، والجنس (ذكور، إناث).

الكلمات المفتاحية : الفهم التفسيري، الفهم الإبداعي، العصف الذهني.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

تقع على عاتق المدارس مسؤولية كبيرة في إعداد النشء لمواجهة متطلبات الحياة المتجددة، وتعدّ مهارات الاتصال والتواصل من أبرز تلك المسؤوليات، ولا شك أن مهارات الاتصال تتطلب من الفرد وعيًا بالرسائل وقدرة لغوية وتفكيرية لاستخدامها بفاعلية.

والإنسان في تواصله مع غيره عن طريق اللغة، إما أن يكون مستمعًا أو متحدثًا أو قارئًا أو كاتبًا، وعليه فإن القراءة هي إحدى مهارات التواصل اللغوي، ولا يخفى على أحدٍ ما لها من أهمية كبيرة في حياة الإنسان، فهي أداة النجاح في العمل المدرسي؛ لأن الطالب لا يستطيع أن يتعلم المواد الدراسية المختلفة كالتاريخ والجغرافيا والرياضيات وغيرها، إلا إذا كان متمكناً من المهارات القرائية، متقنًا لها. فالقراءة هي النافذة التي يطل منها المرء على المعارف التي تستجد مع مرور الزمن (مجاور، 2000).

لقد بدأ مفهوم القراءة بسيطًا لا يتعدى تعرف الحروف والكلمات المكتوبة وتلفظها، ونتيجة للدراسات والبحوث العديدة التي أجريت خلال السنوات السابقة، تطور مفهوم هذه العملية الإنسانية حتى أصبح ينظر إليها على أنها عملية معقدة، يتطلب حدوثها قيام الفرد بعدد من العمليات البصرية الذهنية الأدائية المتكاملة، فأصبحت القراءة إحدى روافد المعرفة، فيها يطّلعُ الإنسان على ما يجري حوله من مناشط في مختلف ميادين الحياة، وهي الوسيلة التي تنقل إلينا أسمى الإلهامات، وأرفع المُثل، وأنقى المشاعر التي عرفها الجنس البشري (يونس والناقة، 1981: 175)، ولولاها لم يصل المفكرون الأفذاذ إلى ما وصلوا إليه من إبداع وإنتاج (السيد، 1988).

"والقراءة عملية تفكير نشط، من شأنها أن تساعد الطلبة في أن يستقلوا في تفكيرهم، ويعتمدوا على أنفسهم، وأن تعطيهم فرصة لمناقشة القضايا والتعبير عن وجهات نظرهم وإرادتهم، وأن تعلمهم ربط الخصوصيات بالعموميات، والجزئيات بالكليات من أجل اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام" (أبو الهيجاء والسعدي،2003: 129).

وتبدأ عملية فهم المقروء بإدراك الرموز والكلمات والعلاقات التي تربط بينها، ثم بفهم المعاني للرموز المكتوبة، أي بإدراك الغرض الذي يرمي إليه الكاتب، وعليه ففهم المقروء هو عملية تفاعل مستمر بين القارئ والمقروء. ويؤكد باريت (Barrett, 1972) أنه على الرغم من أن عملية فهم المقروء تبدأ بإدراك حسي لرموز الكلمات المكتوبة، فإنها تتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخليًا في كل واحد متكامل ومترابط، فهي عملية تتضمن إدراك القارئ للمعنى الظاهري والضمني للمادة المقروءة.

لقد كان لتطور البحوث والدراسات التربوية أثر كبير في تطور القراءة، فأصبح مفهوم قراءة الوحدات اللغوية الخطية يعني تلك العملية العقلية اللغوية التي تهدف إلى استيعاب المقروء، وترجمته إلى أفكار (الأسعد، 1989). وصار هدف تلك العملية ترجمة الرموز إلى معانيها ومدلولاتها بما يمكّن القارئ من التفاعل والتواصل مع كاتب النص المقروء، ومع ما يحمل من معاني الرضا أو الغضب، أو الإعجاب، أو الشوق، وبذلك أصبحت عملية القراءة عملية إنتاجية مثمرة، تؤدي وظيفة هامة في الحياة بالنسبة للفرد والجماعة (سمك، 1986).

ويؤكد ذلك ما ذهب إليه هيث وسكولان (Heath, Scollen, 1983) حين قالا: إننا حينما نعلم الطلبة القراءة فإننا نعلمهم بصورة ثقافية طرق التفكير المتمثلة في حل المشكلات وتكوين المفاهيم والتواصل مع الآخرين.

وتستند النظريات الحديثة في إدعائها ذلك إلى التغيرات التكنولوجية والاجتماعية التي حدثت في المجتمعات المعاصرة. ولا تزال هذه التغيرات تحدث باستمرار بطريقة متسارعة تجعل من الصعب التنبؤ بالمعلومات اللازمة للفرد في المستقبل، ولذلك اتجه المفكرون التربويون إلى تعليم الطلبة المهارات التي تجعلهم أقدر على السيطرة على أمور حياتهم، ومنها: مهارات التفكير ومهارات التعلم الذاتي، والمهارات المتعلقة بتطوير طرق الحصول على المعرفة والانفتاح العقلي والتفاعل مع الآخرين، لأن التعلم لا نهاية له(مرعي، والحيلة، 2002).

وهناك ما يشير إلى أنّ خبراء مناهج القراءة وأساليب تدريسها في العديد من دول العالم يواجهون تحديات كبيرة، وصعوبات شديدة في سعيهم للوصول إلى تقنيات، ومداخل أكثر تطورًا في تعليم مهارات القراءة، وتؤكد تلك التحديات نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في السنوات القليلة الماضية في مناطق مختلفة من العالم، والتي خلصت إلى أنه ليس من السّهل اعتماد استراتيجيات تدريس بعينها تكون صالحة لتناول دروس القراءة، ولمختلف مراحل التعليم (نصر، 2003).

ويرى أصحاب النظرة التفسيرية أنّ التعليم القرائي الفاعل هو الذي يتيح للطلبة ربط خبراتهم الجديدة بالسابقة ذات العلاقة بالمقروء، ويعلون من شأن التفاعلات الاجتماعية في مواقف تعليم القراءة فيعطون أهمية للعملية (Process) على حساب الناتج (Product)، ويؤكدون أهمية استخدام استراتيجية التعلم الزمري، والعصف الذهني(نصر، 2003).

وهكذا فإن زيادة الاهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين يزيد من دافعيتهم للتعلم، وينتج متعلمين دائمي التعلم، يمتلكون أدوات التعلم والتواصل، والدافعية الذاتية لاكتساب المعرفة والبحث عنها. وللتفكير أثر كبير في إنعاش عقول المتدربين، وتدريبهم

على حل مشكلاتهم، وتدبر أمور حياتهم، ويدفعهم لمسايرة الانفجار التكنولوجي (الحر، 2001).

ويعد فهم المقروء محور العملية القرائية الذي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابه الناشئة لترقى بهم إلى درجة الوعي والإدراك، ونعد قارئًا يمتلك المهارات الذهنية العالية التي تمكنه من الوعي والقدرة على فهم أدق للمقروء من حيث فهم المفردات، وإدراك المعنى القريب والبعيد للمقروء، وإعادة صياغة الأفكار، والقدرة على فهم هدف الكاتب ومغزاه، وإصدار أحكام موضوعية على ما يقرأ في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عالٍ (السيد، 1988).

أما (عبده، 1979) الذي يرى أنّ ما يحتاجه الإنسان في مواقف الحياة المختلفة هو فهم المادة المكتوبة وترجمتها إلى أفكار ومعان لا لفظها وترجمتها إلى أصوات فحسب، وهو ما أسماه بالتعلم الوظيفي للغة، كما أنّ القراءة طلبًا للفهم تحقق اتجاهًا صحيحًا لدى المتعلم، وتنمي ميلاً نحوها وإقبالاً عليها، مما يجعلها عملية هادفة ذات معنى.

وقد أقر أكثر من دارس أنّ فهم المقروء يعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتماده على الإدراك الحسي، فعلى الرغم من أنه يبدأ بإدراك حسي لرموز الكلمات المكتوبة، إلا أنّه يتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر، وتركيبها داخليًا في كل واحد متكامل ومترابط، أي أنه يتضمن إدراك القارئ معنى المادة المقروءة، الصريح منها والضمني (عوض، 2003).

ويتباين الباحثون في تصنيف مستويات فهم المقروء من حيث عدد مستوياته، ومسمياتها، وعلى الرغم من ذلك فإن هذه التصنيفات تتشابه في الشكل ومسمياتها، فقد صنف ديبور ودلمن (المشار إليهما في أبو الهيجاء والسعدي ،2003) فهم المقروء في ثلاثة مستويات هي (أ) قراءة السطور: وتشير إلى قدرة القارئ على إدراك المعلومات والأفكار، وتحديد تفصيلات الجمل والتراكيب، وفهم المعنى الظاهري.(ب) قراءة ما بين السطور: وتتضمن قدرة

القارئ على استخلاص المعاني الضمنية والمعاني التفسيرية ذات العلاقة بالنص. (ج) قراءة ما وراء السطور: وتشير إلى قدرة القارئ على الاستنتاج والتنبؤ بالنتائج، وقدرتـه علـى نقـد المقروء وتقويمه.

وحدد جودمان وبيرك (Goodman & Burke, 1983) أربعة مستويات متشابهة لفهم المقروء هي:

1- المستوى الحرفي، ويشمل تذكر الأفكار الصريحة والحقائق، والأحداث، وما في المقروء من تفصيلات وأسباب ونتائج.

2- المستوى الاستنتاجي، ويتضمن إدراك الأفكار الضمنية، وغرض الكاتب، والتنبؤ بالنتائج، واستخلاص التعميمات.

3- المستوى التقويمي، ويتعلق بتقويم المادة المقروءة، وإصدار الأحكام بشأنها من حيث اللغة والمضمون وفي ضوء معايير داخلية وخارجية.

4- مستوى الإعجاب والتقدير، ويشير إلى استجابة القـارئ الانفعاليـة للمقـروء، وإدراك الأساليب اللفظية والأبنية المستخدمة من القارئ، وتبيان رأي القارئ في لغة الكاتب.

إن مستويات فهم المقروء المختلفة ووجوهها المتعددة ذات مبنى هرمي، إذ يعتمد كل مستوى على المستويات التي قبله الفهم الحرفي، والتفسيري، والنقدي، فالإبداعي، ولكل نـوع مؤشراته السلوكية الخاصة به. فالمستوى التفسيري (قراءة ما بين السطور) تنحصر مؤشراته في غرض الكاتب، وعن حقيقة حديثه واستنتاجات النص، وتفسير السلوكات، وإبداء الـشعور تجاه النص، وأما المستوى الإبداعي فتتمحور مؤشراته حول اقتـراح تـصورات، وتوقعـات وتنبؤات لما يمكن حصوله، وكيفية استثمار المعلومات في حل المشكلات، وتوضيح الأفكـار

والمعاني، وإبداء الرأي في المقروء، واقتراح نهايات محتملة للنص المقروء.(عبد اللطيف والحداد، 2004).

ونتيجة لما يُشار إليه من أن الميدان التربوي يعاني من تدني مستوى التحصيل لدى الطلبة، وعدم استخدام طرائق تدريس تثير فيهم التساؤل حول القضايا التي يواجهونها، فإنه لا بدَّ من تناول طرائق تلبي احتياجات الطلبة، وتنقلهم من حالة الاستماع غير الفاعل في المواقف الصفية إلى طلبة يتفاعلون مع المواقف الصفية، وتدفعهم إلى المشاركة والتفكير والتحليل، للوصول إلى الحقائق. ورغم تنوع طرائق التدريس التي يستطيع معلم اللغة العربية ممارستها في تدريس اللغة العربية بعامَّة ,والمطالعة والنصوص الأدبية بخاصة, فإنها لم تفلح حتى الآن في بثِّ روح الخلق والإبداع لدى الطلبة, ولا تزال المدرسة العربيَّة تشكو – في ظلِّ اعتمادها على النَّمط الفكري التقليدي السَّائد فيها القائم على الحفظ والتلقين – ضعف الطلبة في استخدام اللغة العربية المكتوبة والمسموعة بصورة فاعلة ومؤثرة. وهناك ما يدل على أن الطلبة يعانون نقصًا في المهارات القرائية والتفكيرية, وفي التقنيات اللازمة للتعامل مع النصوص المقروءة وفق مستويات الاستيعاب المختلفة, التي ترتبط بشكل أو آخر بأبعاد القراءة الإبداعية من ناحية, ومع الوظيفة الذهنية لتعلم اللغة واستخدامها من ناحية أخرى (نصر, 1990) الأمر الذي يدعو إلى ثورة فكرية ليحل نمط جديد في مدارسنا يعنى بتنمية التفكير والإبداع والتذوق, يشكل الطالب المنتج والمبتكر والمتذوق والمبدع . وفي إطار الاهتمام بالقراءة ودورها في التربية الذهنية لدى الناشئة يرى بعض خبراء مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها ضرورة أن يركِّز تعليم اللغة العربية على تحقيق الوظيفة العقليَّة للغة, وذلك بالعمل على تطوير أساليب التفكير لدى الطلبة, والارتقاء بمستويات التحصيل, والتغلب على أشكال الضّعف اللغوي, وهذا يتطلب من معلمي اللغة توظيف المحتويات التعليمية والأنظمة اللغوية المتنوعة في تنمية

التفكير بنوعيه الإبداعي والنقدي, والنظر إليهما على أنهما أحد أبرز مخرجات تدريس القراءة (نصر, 1990) .

وقد لا يخفى على المعنيين بشؤون التربية اللغوية الضعف الذي يعانيه طلاب المرحلة الأساسية والثانوية في جوانب القدرة القرائيّة , سواء أكان ذلك على مستوى الفهم , أم على مستوى النطق والأداء، وما يتردد على السنة المربين في الندوات والحلقات والمؤتمرات ذات العلاقة, والعمل على معالجة هذا الضّعف في المؤسسات التعليمية المختلفة. وقد أدى هذا الضعف في القراءة – الذي هو شكل من أشكال الضعف اللغوي – إلى اهتمام القائمين على عمليات تعليم اللغة بتوظيف مناهج اللغة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي مدخلاً لإصلاح التعليم اللغوي بعامة , والقرائي بخاصة (خطيب, 1995 :123).

وقد أكدت الاتجاهات الحديثة في التربية دور المتعلم، بوصفه محورًا للعملية التعلمية التعليمية، ومصدرًا رئيسًا لإنتاج الأفكار ومعالجة المعلومات، وعمل الاستدلالات واستخدام المتناقضات، وتوظيف الأفكار غير المألوفة في توليد أفكار مألوفة جديدة، تسهم في تقديم حلول ناجعة للمشكلات المعاصرة (Gordon & Prose, 1980). وبذلت العديد من الجهود التربوية للتغلب على المشكلات الناجمة عن استخدام طرائق التدريس التقليدية(شحاته، 1993)، وذلك بهدف تحقيق تطور فعلي في عملية التعلم والتعليم.وقد أسفرت هذه الجهود عن طرائق تدريسيّة أكثر فعالية، وأكثر مراعاة لحاجات الطلبة وميولهم، ومن هذه الطرائق, طريقة التعلم التعاوني التي يصفها آدمز وهام (Adams & Hamm, 1990) بأنها نموذج تدريسي يتطلب من الطلبة العمل مع بعضهم بعضًا، والحوار في ما بينهم في ما يتعلق بالمادة الدراسية، والتفاعل مع بعضهم بعضًا تفاعلاً تنمو من خلاله مهاراتهم الشخصية اللغوية، والتفكيرية، والاجتماعية.

وعلى الرغم من الجهود التي بذلت، ولا تزال تبذل من أجل تطوير استراتيجيات تدريس القراءة التي تأخذ بالاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغات الحيّة، والتقدم التقني في هذا الميدان، فإن الشكوى وفق ما يراه نصر(2003) لا تزال قائمة في المدرسة العربية؛ الأمر الذي يؤكّد انخفاض كفاءة استراتيجيات تعليم القراءة في مختلف مراحل التعليم.

ومن الطرائق التي أثبتت فعاليتها في التدريس أسلوب العصف الذهني الذي تساعد في إنتاج مجموعة من الأفكار التي يمكن أن تشكل مفاتيح للحل، أو تؤدي إلى بلورة المشكلة وتقرير الحل في النهاية؛ لأنها تسمح للذهن بأن يطلق عنان تفكيره في حل المشكلة أو الموقف المثير، إذ تتدفق الأفكار بسهولة، وبغض النظر عن مدى تحققها، والمبدأ هو فكر الآن، ثم قيّم وتحقق فيما بعد (السمير، 2003).

وفي هذا الإطار أشار سلي (Selley, 2000) إلى أنّ طريقة العصف الذهني، تقوم على إتاحة الفرصة للتعبير الحر عن الأفكار، وبالتالي تزيد من استقلالية الطالب ومحفزاته إذا ما تم استخدامها بشكل واضح ومنظّم، وهذا كله يؤدي إلى تحرر العقل من الجمود. كما أنها تسهم في تنمية مهارات الفهم بمستوياته المختلفة، إذا ما تم توظيفها بالشكل الصحيح في المواقف الصفية، فالأفكار التي تتدفق تتطلب من المتعلم استخدام التأمل في الأفكار من حيث ترتيبها، وتصنيفها، وإخضاعها للنقد، وبالتالي الوصول إلى الحلول النهائية للمشكلة.

وقد ثبت من خلال الدراسات والخبرات العمليّة أنّ مهارات الفهم الإبداعي وعملياته لا تنمو تلقائيًا لدى الطالب من خلال تعلمه المواد الدراسية بالطرق التقليدية، بل لعل هذا التعلم قد يعيق نمو قدرات التفكير العليا. وأشارت دراسة زيغان (1994) أنّ طرائق التدريس الحديثة مثل الاستقصاء والاكتشاف تنمي الفهم الإبداعي، كما أنّه يمكن تنمية الفهم الإبداعي لدى الطلبة عند استخدام بيئة صفيّة يسودها المرح والتسامح والانفتاح.

ولعلّ تفعيل عمليات تنمية الإبداع في المناهج التعليمية، وإعادة صياغة هيكلة المناهج التعليمية في صورة جديدة، هو إحدى ضروريات إحداث التكامل بين المحتوى التعليمي وطرائق التدريس. وهو ما يتطلب ضرورة تدريب الطلاب على استخدام تطبيقات مهارات التفكير، والاستكشاف، والمناقشة، والتحليل، والدفاع عن الآراء والمعتقدات الشخصية، والعمليات العقليّة المعرفيّة، وبهذا يتطور التعليم الفعال للطلاب ليقابل احتياجات المجتمعات المتطورة في الألفيّة الثالثة من القرن الحادي والعشرين(طعيمة، 2000).

وتُعدُّ القراءة الإبداعيّة من الأهداف التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها للمتعلمين؛ لترقى بهم إلى درجة الوعي، والإدراك، والقدرة على الفهم الدقيق للمقروء (Isaacs, 1987) لتصبح أحد أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات (Lehr, 1983). فالقراءة نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس الفرد بالمشكلة، ثم يقوم بجميع الاستجابات التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير، بهدف تطوير أساليب متقدمة تعنى بالتفكير للوصول إلى أفضل حل للمشكلة (Barbe, 1974).

وهكذا فإنّ المناهج الحديثة معنيّة أكثر من أيّ وقتٍ مضى بتنمية مستويات فهم المقروء، فالمتعلم يحتاج إلى إعمال فكره في كل شيء، وبكل ما تشمله الحياة من تفاعلات، فينبغي على المتعلم ألاّ يبقى في موقع المتفرّج أو في موقف سلبي أثناء عملية التعلُّم والتعليم، وإنّ قدرة الشعوب على الفهم هو أحد معايير التقدُّم والعصرية، ولا نغالي إذا قلنا إنّ هناك شعوبًا تفكّر تفكيرًا منتجًا، وأخرى تفكر تفكيرًا استهلاكيًا لا يعتمد على الاستقلالية، وإنما على التبعيّة، ومن هنا لا بدّ للمعلّم أن يتحمل مسؤوليّة كونه ميسّرًا للتعليم، فعملية التفكير تعتمد على مدى كفاءة المعلّم في إدارة مواقف الخبرة اليومية، وهذا يعني كفاءة متميزة في إثارة التساؤلات وتشجيع الأبناء على التحصيل(عبد اللطيف والحداد، 2004).

ويؤكد الأدب التربوي في ميدان تعليم مهارات اللغة أنَّ بعض استراتيجيات التدريس قد تكون أكثر تأثيرًا في تنمية القدرة على الفهم الإبداعي والتفسيري من استراتيجيات التدريس العادية التي يمارسها بعض المعلمين بصورة عفوية وتقليدية. وتأكيدًا لذلك فقد أوصى مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في عمان عام (1987) بتفعيل الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في مواقف التدريس، وتم تأكيد ذلك في توصيات مؤتمر (انعكاسات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي على التعليم الأساسي في الأردن) المنعقد في جامعة اليرموك عام (1995)، بإجراء الدراسات حول أفضل الطرق والأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في عملية التعلم.

ومن استراتيجيات التدريس الحديثة التي يمكن أن تكون ذات أثر في تنمية مهارات الفهم التفسيري والإبداعي استراتيجية العصف الذهني؛ لأنها تؤكد مشاركة الطالب عقليًا ووجدانيًا، وتتيح فرصة للتفاعل مع المثيرات اللغوية والذهنية، والمشكلات التي يتعرض لها الطالب في جلسات التعليم والتعلُّم. ويمكن أن يكون له دور في معالجة أشكال الضعف وفي تنمية الشخصية المستقلة، وكسر حواجز الخوف والقلق التي قد يتعرض لها معظم الطلبة في مواقف التواصل الشفوي (مطالقة، 1998).

ولعل ذلك يعود إلى خطوات استراتيجية العصف الذهني ومبادئها وفنياتها؛ لأن إحساس الفرد بأن أفكارًا، ستكون موضعًا للنقد منذ ظهورها عادة يكون عاملاً مانعًا لإصدار أية أفكار أخرى، أما في هذه الاستراتيجية فإن تأجيل الحكم على الأفكار المقدمة يساعد على استمطار الأفكار وتنوعها، ويقلل من مشاعر الخوف في مواجهة الآخرين، وهذا يطلق العنان لعقل المتعلم، فيصبح أعلى كفاية في توظيف قدراته على التخيل وتوليد الأفكار مما يساعد في تنمية مهارات النقد وإبداء الرأي، والتدليل لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولتها تعرف أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس القراءة العربية في تنمية مهارات الفهم التفسيري والفهم الإبداعي للمقروء لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مديرية التربية والتعليم في إربد الأولى.

وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

س1: هل هناك فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في فهم المقروء بالمستويين التفسيري والإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي تعزى إلى (استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل) ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1- النتائج التي يتوقع أن تسفر عنها وانعكاس ذلك على المتأثرين بهذه النتائج.

2- التحقق من فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تناول نص القراءة بغرض الفهم في المستويين التفسيري والإبداعي، بعد أن ثبتت فاعلية هذه الاستراتيجية في إحداث تغييرات في السلوك اللغوي من غير القراءة.

3- تبصير معلمي اللغة العربية حول كيفية استخدام هذه الاستراتيجية وتطبيقها في غرف التدريس في مواقف تعليم القراءة.

4- ينتظر أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على عمليات تطوير مناهج اللغة العربية في استخدام استراتيجية العصف الذهني في معالجة الضعف في مجال تدريس القراءة

العربية خاصة، وأن وزارة التربية والتعليم في الأردن عاكفة على تطوير مناهج اللغة العربية والكتب المدرسية وأدلة المعلمين.

5- فتح مجالات جديدة للبحث في تطبيق الاستراتيجية في معالجة أشكال الضعف اللغوي لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة.

6- وقد تسهم نتائج هذه الدراسة في تعميق الوعي لدى القائمين على عمليات تعليم اللغة العربية في العلاقة بين مستوى الطلبة في الفهم الإبداعي للمقروء، والتفكير الإبداعي باعتباره أحد أنماط التفكير التي تحظى بعناية القائمين غلى العملية التربوية في القرن الحالي.

تعريف المصطلحات.

استراتيجية العصف الذهني:

ويقصد بها مجموعة إجراءات التعلم والتعليم التي تتاح للطلبة لاستثارة ما لديهم من خبرات ذات صلة بموضوع العصف،واستدعائها وتبادلها مع طلبة الصف ومع المعلم بقصد اكتساب مهارات الاستيعاب القرائي موضوع البحث.

الفهم التفسيري: قدرة الطالب على فهم المادة المقروءة بشكل يسمح له بتفسير وشرح وتعليق على ما قام بقراءته بلغته الخاصة، والقدرة على إصدار الأحكام والتعليقات المناسبة حولها (Withen spoon, 1996). ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة باختبار الفهم التفسيري.

الفهم الإبداعي: قدرة الطالب على فهم المادة المقروءة بطريقة تمكنه من تحويلها إلى أشكال أخرى من الكتابة مثل قصيدة، قصة، حوار وغيرها من أشكال الكتابات (عوض،2003).

ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة باختبار الفهم الإبداعي من اختبار فهم المقروء.

استراتيجية التدريس الاعتيادية: وهي الطريقة الاعتيادية الشائعة في ممارسات كثير من معلمي اللغة العربية والتي تقوم على النقاش الصفي التي يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع الدرس، ويكون الدور الأول فيها للمعلم الذي يحرص على إيصال المعلومات إلى الطلبة بطريقة الشرح وطرح الأسئلة ومحاولة ربط المادة المتعلمة قدر الإمكان للخروج بخلاصة أو تعميم للمادة التعليمية وتطبيقاتها أمثلة أحياناً.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- عينة الدراسة: متاحة (متيسرة)، حيث طبقت الدراسة على أربع شعب من طلبة الصف السادس الأساسي في مدرستي حذيفة بن اليمان للذكور، ورقية بنت الرسول للإناث، وقد تم اختيارهما من المدارس الواقعة في مدينة إربد التابعة لمديرية إربد الأولى، لسهولة إجراء الدراسة.
- قياس المقروء بمستوى الفهم التفسيري ومستوى الفهم الإبداعي محدد بالمؤشرات السلوكية الآتية:

أ- مؤشرات الفهم التفسيري:

حددت مؤشرات فهم المقروء بالمستوى التفسيري بالآتية:

- تحديد غرض الكاتب من النص.
- تفسير أحداث ووقائع وظواهر معينة في المقروء.
- اكتشاف العلاقات القائمة بين الأفكار والمعاني في النص.
- تعرف دلالات كلمات من السياق.
- عمل استنتاجات من المقروء ومضامينه.
- عزو نتائج وأحكام وأحداث إلى مسبباتها.
- وصف شخصيات بناءً على معطيات النص المقروء.
- معرفة الأسلوب الذي اتبعه الكاتب في النص.
- فهم المعاني الضمنية في المقروء.
- فهم التعابير اللغوية والمجازية.
- تعرف الجنس الأدبي للنص المقروء.

ب- مؤشرات الفهم الإبداعي وهي:

حددت مؤشرات الفهم الإبداعي بالآتية:

- تقديم حلول بديلة غير مألوفة.
- عمل تنظيمات وتصنيفات جديدة للمعاني والأفكار.
- إعادة بناء معاني وأفكار من المقروء.
- إعادة صياغة النص بجنس أدبي آخر.
- إعطاء نهاية أو خاتمة جديدة بديلة.
- مقابلة بعض المعاني بمعان مناسبة.

- تحليل المشكلة أو الحدث المتضمن إلى أبعاده.
- توليد فكرة جديدة ذات صلة وعلاقة بفكرة مطروقة.
- توضيح فكرة أو معنى غامض من خلال لغة النص المقروء.
- ترتيب أحداث/ عناصر واردة في المقروء بطريقة جديدة.
- توقع نتائج وأحداث مترتبة على فعل أو سبب متضمن في المقروء.

- اقتصر المحتوى التعليمي على نصوص القراءة التي تمَّ اختيارها من مقرر الفصل الأول من كتاب لغتنا العربية المقرر للصف السادس الأساسي، بواقع أربعة نصوص في أربع وحدات دراسية – تطبيق الاستراتيجية سيتم خلال شهر بواقع اثنا عشرة حصة صفيَّة .
- تضم النصوص(درس تأملات رمضانيَّة، البتراء المدينة الورديَّة، نعمة الماء، عائشة الباعونيَّة).
- أداة الدراسة هي اختبار لفهم المقروء بالمستويين المحددين في الدراسة، وهو من إعداد الباحثة وأجريت له معاملات الصدق والثبات اللازمة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

قامت الباحثة في هذا الفصل باستعراض الأدب النظري، المتعلق بفهم المقروء، حيث تم تناول فهم المقروء من حيث: مفهومه، ومستوياته. كما تناولت كل من: العصف الذهني، والفهم التفسيري، والفهم الإبداعي من حيث مفهومه، وأهميته. كما تناولت الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة.

أولاً: الأدب النظري.

تعدّ القراءة إحدى مهارات اللغة الرئيسة التي حظيت كثيرًا باهتمام التربويين والباحثين والمختصين سواء في علم اللغة وأساليب تدريسها، أو في مجال علم النفس التربوي، وبخاصة في المراحل الأولى من حياة الطفل التعليمية، ولا عزو في ذلك فهي مفتاح التعلم ووسيلة الفرد في اكتساب المعارف والخبرات، وتعلم المواد الدراسية المختلفة، كما أنّ للقراءة تأثيرًا في بناء شخصية الفرد وتكوينه؛ فهي تعطيه إحساسًا بالثروة الفكرية وسموًا في الثقافة، بالإضافة إلى أنها وسيلة للمتعة والترويح عن النفس (مجاور، 2000).

تطوّر مفهوم القراءة من مفهوم ضيّق يقوم على أنها عملية ميكانيكيّة بسيطة، إلى مفهوم معقّد يتمثل في استخدام المقروء في مواجهة المشكلات الحياتيّة ففي مستهل القرن العشرين لم يكن مفهوم القراءة يتعدى الإدراك البصري للرموز والحروف والكلمات المكتوبة، والتعرف إليها والنطق بها. وقد تناولت البحوث العملية آنذاك الجوانب الفسيولوجية في القراءة كحركات العين وأعضاء النطق. وفي العقد الثاني من القرن العشرين، تطور مفهوم القراءة وأصبح ينظر إليها كعملية عقلية ترمي إلى الاستيعاب، أي ترجمة الرموز إلى ما تدل عليه من

أفكار (الأسعد، 1989). وقد قام ثورينديايك بسلسلة من البحوث التي تتقصى الأخطاء القرائيــة لدى التلاميذ، واستنتج أنَّ القراءة ليست عملية آلية بحتة حدودها تعرُّف الحــروف والكلمــات والنطق بها، بل هي عملية معقَّدة شأنها في ذلك شأن كافة العمليات العقليَّة التي يؤديِّها المــرء وهو يحل مسألة رياضية، فهي تستوجب الاستيعاب والربط والاستنتاج ونحوها. ومن ثم تطور مفهوم القراءة، فأصبح يتطلب تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً يستلزم تدخل شخصيته بكافة جوانبها، أما المفهوم الحديث للعملية القرائية فيتمركز حول صناعة المعنى واستخدام ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من المقروء في مواجهة المشكلات الحياتية، فإذا لم يستخدمه في هذا الوجه لا يعد قارئًا (الحيلواني،2002).

ويُجمع الباحثون على أنَّ الهدف من تدريس القراءة هو الفهم، وأنه الركن الرئيس فيها، فإذا حدث خلل في الفهم فلا يصح أن يسمى النشاط القرائي قراءة، ولا قيمة للقراءة دون فهم، ومن هنا فقد قرن (عبده ، 1979) القراءة بالفهم في إحدى تعريفاته للقراءة؛ حيث عرفها بأنها المهارة اللغوية التي تمكن صاحبها من فهم المادة المكتوبة، والفهم عملية خفية معقَّدة يــصعب تعريفها وتفسيرها بدقة، وقد تمَّ ربط الفهم بالتفكير وعملياته، ولأنَّ الفهم يعدُّ مؤشِّرًا يدل على قدرة الفرد على التفكير.

ولفهم المقروء تعريفات متعددة منها تعريف (Robinson & Good, 1987) بأنــه عملية عقلية نشطة مركبة تتطلب من القارئ نقدًا ذهنيًا وتقيمًا للمعــاني، واختبــاراً للأفكــار والمعلومات، وقدرة على الاستنتاج والتعميم. ويعرفه (Harest, 1985) بأنه نــشاط عقلــي فاعل، يتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقروءة في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ.

ويتفق الحيلواني (2002) مع مورو (2004) في أن فهم المقروء عملية عقلية غيــر قابلة للملاحظة، أي أنها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى (أي

ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ) عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرؤه. وقد عرفه كرويدينر (Kruidenier, 2002) بأنه: عملية بناء معنى من النص. وأكد على ذلك كولينز وكولينز (Collins & Collins, 2000)حيث عرف الفهم بأنه بناء المعنى، وذلك من خلال الجمع بين الأفكار من النص مع الخلفية المعرفية للقارئ.

ويرى هارست (Harste, 1985) أنّ الفهم نشاط عقلي فاعل يتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقروءة في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ، ويؤيده في ذلك سميث (Smith, 1987) الذي ينظر إلى فهم المقروء على أنّه عمليّة نشطة تتضمن تفسير القارئ وتعديله للمادة المقروءة بما يتلاءم وخلفيته المعرفية، مما يعني تفاعل القارئ مع المقروء، هذا التفاعل النشط الفعّال الذي يتضمن تعديل المقروء وتطويره واستنتاج المعاني الضمنية في كثير من الأحوال.

ولفهم المقروء عند (النل ومقدادي، 1989) تعريف أكثر شمولية فهو محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى خلفيته المعرفية، ويبدأ الاستيعاب بإدراك الرموز والكلمات والعلاقات التي تربط بينها، ثم استيعاب المعاني والمدلولات للرموز المكتوبة، أي بإدراك الغرض الذي يرمي إليه الكاتب وعليه فإنّ فهم المقروء عملية تفاعل ديناميكي حيوي بين القارئ والمقروء (النل، 1992).

يتضح من التعريفات السابقة أنّ فهم المقروء هو جوهر القراءة، وهو عملية تفاعليّة بين القارئ والنص، تفضي إلى إعادة بناء المعنى أو صناعة معان وأفكار ومواقف وأحكام حيال الموضوعات، حيث يأتي القارئ بكل ما لديه من خلفية معرفية واتجاهات ودوافع وتوقعات، ويتعامل مع النص بمحتوياته وطريقة تنظيم هذه المحتويات وعرضها، ويتم التفاعل بين القارئ والنص ليتحقق الفهم الذي يختلف في مضمونه بين قارئ وآخر، والفكرة ذات

الأهمية هنا أن القرّاء يبنون صورًا للمعنى من النص في أثناء قيامهم بقراءته. وهذه الصور ضرورية فيما يتصل بتذكر ما قرأ واستوعب(عصر، 1992).

إن الفهم هو عملية الربط الصحيح من الألفاظ والمعاني، بل الربط بين مجموعة الكلمات والمعنى الكلي لها، فربما تحمل الكلمة الواحدة أكثر من مدلول، ويختلف هذا المدلول باختلاف موضعها في الجملة، ويكثر ذلك في التشبيهات والاستعارات والمجاز بشكل عام، وأحيانًا نلفظ كلمة باللغة الإنجليزية، وبطريقة صحيحة تمامًا ولكننا نجهل معناها كذلك في العربية قد يلفظ الطالب كلمة، ولكنه لا يعرف ماذا تعني ولا يفهم العلاقة التي تربطها بالجملة من جهة، وبمدلولاتها المادية أو المعنوية من جهة ثانية، وعلى ذلك نخلص إلى أن الفهم لا يكتمل إلا بوجود مهارتي القراءة والاستماع (عصر، 1999).

أضف إلى ذلك أنّ المهارة الأساسية للفهم هي تطوير الثروة اللغوية بمعانيها الحرفية والمجازية، إذ بدونها لا يفهم المتعلم ما يقرأ، وتليها المهارات الأخرى مثل القدرة على تحديد تفاصيل، وتذكر حقائق وتعيين الفكرة المركزية صريحة كانت أم ضمنية، وفهم تنظيم نص معين من حيث تسلسله الموضوعي أو الزمني، ومهارة تنفيذ التعليمات واستخلاص النتائج والتنبؤ بالأحداث، وتفسير المشاعر، وتحليل الشخصيات وحل المشكلات والقدرة على النقد، وإصدار الأحكام على ما يقرأ (حبيب الله، 1997).

وترى رو وآخرون (Roe, et al. 1991) أنّ أهمية تحقيق الفهم عند قراءة المحتويات المختلفة تكمن في أنه ليس بالإمكان التعلم ولا التذكر ما لم يحدث الفهم. ويؤكد البحث الذي قام به ثورندايك (Thorndike, 1973) حول فهم المقروء في خمسة عشر بلدًا أنّ القراءة في الأساس هي تفكير، وأنّ التفاوت بين الأولاد في الدرجات التي حصلوا عليها في امتحان فهم المقروء المترجم إلى لغة كل بلد من الذين شاركوا في البحث، كان سببه التفاوت في مهارات

التفكير عند الأولاد، وليس اختلاف اللغة. وقد تكوّن الامتحان من ثلاثين سؤالاً، وأجري على أولاد في سن الثالثة عشرة، وبعد تحليل الامتحان وفحص درجة صعوبة وسهولة الأسئلة في البلدان المختلفة وفي اللغات المختلفة، تبين أن هناك معامل ارتباط مرتفع بلغ (0.86). وهذا يعني أن صعوبة الأسئلة لم تتعلق باللغة، وأن السؤال الصعب كان صعبًا على أكثر الممتحنين والسؤال السهل كان سهلاً على أغلب الممتحنين، وأنّ الذي قرر صعوبة أو سهولة الامتحان هو المصطلحات التي احتواها السؤال، أو درجة التفكير التي يتطلبها السؤال.

مستويات فهم المقروء

اختلف الباحثون في تصنيف فهم المقروء من حيث عدد مستوياته وتسميات هذه المستويات، غير أنّ الدارس المتعمّق لهذه التصنيفات يلحظ أنّ هناك قدرًا من التشابه بين هذه التصنيفات في التصنيف العام.

ولعلّ أبسط تقسيم لمستويات الفهم هو تقسيمه إلى فهم سطحي (حرفي)، يتمثل في إدراك الحقائق والمعلومات الصريحة، وفهم عميق يعنى بجميع المهارات العليا في الفهم (Fry, 1977).

أما بلوم (Bloom, 1971) فقد قسم فهم المقروء إلى مستويات ثلاثة هي:

- الشرح: ويتمثل في قدرة القارئ على تحويل المعلومات من صيغة إلى أخرى على نحو دقيق، بحيث يحافظ على العناصر والمعاني والأفكار التي تنطوي عليها صيغة المعلومات الأصلية.
- التفسير: ويقصد به قدرة القارئ على إعادة تنظيم الأفكار التي تشملها المادة المقروءة، وعرضها وشرحها وتلخيصها. وتستلزم عملية التفسير القدرة على معالجة المعاني

والأفكار، وتعرف العلاقات القائمة بينها، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية التي ينطوي عليها المقروء.

- **التنبؤ:** ويشير إلى قدرة القارئ على تجاوز المعلومات المعطاة، واستنتاج ما قد يترتب عليها من آثار واتجاهات، وكذلك استنتاج ما قد تنطوي عليه هذه المعلومات من تضمينات.

وتعدُّ وجهة النظر الأكثر شيوعًا هي تقسيم فهم المقروء إلى أربعة مستويات حسب ما ذكره في مجاور (2000) والتي تتمثل بالآتي:

- **الفهم الحرفي :** ويعني تمكن القارئ من مهارات عدة منها : استدعاء الأفكار الرئيسة في النص، وتحديد التفاصيل الدقيقة، واتباع التعليمات، وتحديد الأسباب والنتائج الصريحة.
- **الفهم التفسيري أو الاستنتاجي:** يتطلب من القارئ استخدام التفكير الاستدلالي، ووضع الافتراضات بناءً على الحقائق المعطاة في النص المقروء، واستنتاج أفكار ومعلومات ليست مذكورة فيه، والتلخيص والتنبؤ بالنتائج والأحداث والمعلومات اللاحقة في النص المقروء، والتوصل إلى تعميمات، واستنتاج الأفكار الضمنيَّة.
- **الفهم الناقد:** هو التمييز بين الحقائق والآراء، وإصدار أحكام تتعلق بصحة المحتوى ودقته ولغته، وبالأسلوب الذي كتب فيه، وتقييم أهداف الكاتب واتجاهاته، والكشف عن جوانب التحيز لديه.
- **الفهم الإبداعي:** يتعلق باستجابات القارئ العاطفية للنص المقروء، ويعنى بالتذوق اللغوي، ومقدرة القارئ على إبداع أفكار وتصورات جديدة بناءً على خبراته.

أما الملا (1987) فقد صنفت فهم المقروء في ثلاثة مستويات هي:

- **المستوى الحرفي:** ويشير إلى استيعاب القارئ للنص المقروء بشكل عام.

-**المستوى التفسيري**: ويشير إلى قدرة القارئ التعرّف إلى ما يقصده الكاتب بغض النظر عمّا يقول.

-**المستوى التطبيقي**: ويشير إلى تمثل القارئ للأفكار التي يتضمنها النص، والقدرة على توظيفها.

كما صنف جودمان وبيرك (Goodman & Burke, 1983) الاستيعاب القرائي إلى:

-المستوى الحرفي: ويشير إلى تذكُر الأحداث والأفكار المقروءة بما فيها من تفصيلات وأسباب ونتائج.

-المستوى الاستنتاجي: ويشير إلى إدراك غرض الكاتب الذي يذهب وراء المقروء والى استنتاج تسلسل الحوادث والتنبُؤ بالنتائج المتوقعة.

-المستوى التقويمي: ويشير إلى تقويم المقروء وإصدار حكم عليه في ضوء معايير مبررة.

-مستوى الإعجاب والتقدير: ويشير إلى الاستجابة الانفعالية للمقروء وإدراك الأساليب اللفظية والأبنية المستخدمة من القارئ وتبيان رأي القارئ في لغة الكاتب.

وقد أورد (حبيب الله ، 1997) تقسيمًا آخر لمهارات فهم المقروء تشمل:

المستوى الأول: لفهم الحرفي (قراءة السطور)

- تطوير الثروة اللغوية .
- تحديد تفاصيل وتذكرها.
- التعرف على الفكرة المركزيّة المصرح بها.
- فهم تنظيم النص وبنائه.
- تنفيذ التعليمات.

المستوى الثاني: الفهم التفسيري (قراءة ما بين السطور).

- تفسير المعنى المجازي للكلمات.
- خلق مقارنات:(استخلاص نتائج، التنبؤ بأحداث، التعرف على فكــرة ورأي الكاتب).
- التعرف على الفكرة المركزية غير المصرح بها.
- إكمال مضامين: (تفسير مشاعر، تحليل الشخصيات)

المستوى الثالث : الفهم التطبيقي

- قراءة ما وراء السطور .
- حل المشكلات.
- قراءة ناقدة: (تقدير مدى الدقة،تمييز بين حقائق وآراء تبين أسلوب الدعاية).

ويورد باريت (Barrett, 1972) التصنيف الرباعي التالي لمستويات الاستيعاب القرائي:

1- المستوى الحرفي: ويشير إلى التعرف إلى الأفكار والمعلومات والأحــداث المقــروءة بتفصيلاتها وتذكُرها.

2- المستوى التفسيري: ويشير إلى استيعاب غرض الكاتب وما يعنيه حقيقة مــن خــلال سياق النص المقروء.

3- المستوى الرمزي: ويشير إلى استيعاب المعنى الخفي للكاتب الــذي يقــوم المعنــى السطحي مقامه.

4- المستوى التطبيقي أو التكاملي: ويشير إلى تكامل معنى المقروء في البنية المعرفيــة للقارئ لتوليد أفكار جديدة في ضوء ما تمَّ استيعابه.

أما سميث (Smith, 1979) فقد صنف الاستيعاب القرائي في مستويي:

1- الاستيعاب الحرفي: ويشير إلى التذكُّر الحرفي للمادة المقروءة.

2- الاستيعاب الضمني: ويشير إلى إدراك المعنى الضمني للكاتب بالاستناد إلى المعنى الظاهري الحرفي.

يتضح مما سبق تعدّد تصنيفات فهم المقروء. وجميعها تنظر لفهم المقروء على أنّه عمليَّة حِسيّة عقليّة تقوم على تذكر الحقائق والمفاهيم، واسترجاع التفصيلات الحرفية، واستنتاج الأفكار العامّة والجزئيَّة المباشرة والضمنيَّة منها. وتشير العديد من التصنيفات إلى أنّ فهم المقروء يقوم أيضًا على نقد المقروء وتمثله واستخدامه في حلّ المشكلات.

الفهم التفسيري للمقروء

يعدُّ الفهم التفسيري للمقروء عند الدارسين المستوى الثاني من مستويات فهم المقروء، ويتضمن هذا المستوى استخراج الأفكار عن طريق فهم المفاهيم الخاصة بالنص، وتكوين المفاهيم المستنتجة من خلال الخبرات المكتسبة للقارئ وأنّ المعاني المحصلة تأخذ الطابع الشخصي (Kaufman, 1985) .

مما يعني أنه في هذا المستوى يمارس القارئ الشرح والتفسير لما كتبه المؤلف، ثم معرفة المفردات والتراكيب الخاصة (Goodman & Burke, 1983) . ويرى باريت (Barrett, 1972) أنّ المستوى التفسيري يتضمن استنتاج غرض الكاتب حيث يتم استنتاج الفكرة الرئيسة للنص، ومن ثم معرفة صفات الشخصيات، والتنبُؤ بالنتائج المتوقعة، ثمَّ ربط الأفكار الخاصة بالنص بخبرة القارئ.

وهناك شبه إجماع على أهمية هذه المهارات أو المؤشّرات في مساعدة القارئ على بلوغ الفهم الذي يعكس شخصيَّة القارئ، وقدرته على التفاعل مع المقروء.

مؤشرات الفهم التفسيري

قامت الباحثة بالإطلاع على تصنيفات فهم المقروء، ومنها تصنيف ديبور ودلمان (Debor & Dallman, 1970) وتصنيف باريت (Barrett, 1972) وتصنيف سترين (Strain, 1976) وتصنيف هاريس وسميث (Harris, & smith, 1972). وخرجت بنتيجة مفادها أن مهارات الفهم التفسيري يمكن حصرها في الآتية:

- معرفة التفاصيل الجزئيّة للأفكار.
- إدراك أهمية الموضوع.
- تلخيص الفكرة العامة للنص.
- تمييز الفكرة الرئيسة من الفرعيّة.
- استنتاج معاني المفردات من السياق (سياق النص).
- تحديد وجهة نظر الكاتب.
- استنتاج العلاقات السببيّة.
- إصدار التعميمات.
- فهم اللغة المجازيّة.
- التخمين ومعرفة قصد الكاتب.

ولعلّ انتقال المعلومة من الكاتب إلى العقل يجعل من القراءة عملية أخذ معنى، بيد أنّه أحيانًا يجد القارئ نفسه لا يكتفي بذلك، خصوصًا عندما يجد في المقروء ما يثير فيه المشاعر والأفكار، عندها تتحول عمليّة القراءة إلى عمليّة اختفاء معنى، وتستدعي تفسيرات وتأويلات وتوقعات وتحليلات واستنتاجات، بدونها يكون الفهم ناقصًا، وقد حصر حبيب الله (1997) مهارات الفهم التفسيري في ثلاث مهارات هي:

1- فهم التعابير اللغويّة المجازيّة

وهي مهارة شبيهة بمهارات تطوير الثروة اللغوية في مستوى الفهم الحرفي وبفارق واحد، وهو أنّ القارئ لا يستطيع تفسير معنى المادة على أساس حرفي لأن المعنى لا يستقيم، وهو مضطر إلى إعطاء تفسير مجازي للكلام، لأنّ إسناد العامل إلى المعمول أو الفاعل إلى الفعل غير حقيقي، يرمي إلى أبعد من المعنى الحرفي للكلام. واللغة مليئة بهذا النوع من التعابير، وعلينا تطوير هذه المهارة عند القارئ وبنفس الطرق التي عرضناها لتطوير مهارة الثروة اللغوية، وذلك من خلال السياق وعلى أساس التجربة أو المرادف أو العكس أو التعريف.

2- الكشف عن الفكرة المركزية الضمنية غير المصرّح بها.

وهنا يتم البحث عن معلومات غير مصرح بها في النص بشكل مباشر، والتوصل إلى استنتاجات، والتنبؤ بالأحداث، وتوقع النتائج، والاستدلال بالمقروء(;Ruddel, 1993 .(Robisnson, Roe et al., 1987 & Good, 1987

3- تكوين مقارنات واستنتاجات منطقية

وهي مهارة يحاول فيها القارئ الكشف عن علاقات داخلية في النص، وإجراء مقارنات، وتكوين تأويلات، والقيام باستنتاجات، وخلق توقّعات، وتبيّن وجهة نظر الكاتب، والكشف عن آرائه بناءً على المادة المقروءة،

الفهم الإبداعي

وهو المستوى الرابع في تدرج فهم المقروء الذي يمكّن الطالب من إعطاء تحليل أعمق للمادة المقروءة، بحيث يستجيب للمؤشرات الصادرة أو الموجودة في النص.

حيث الفهم الإبداعي عملية يصدر عنها عمل جديد يختلف في مساراته عن المسارات العادية الناجمة عن الفهم الحرفي لتقديم تصورات جديدة ومختلفة تمامًا عن أصولها. ويسهم الفهم الإبداعي في حل المشكلات، وتحقيق إنتاج يمتاز بالجديّة والملاءمة، وإمكانيّة التطوير(قطامي ، 2001).

ويرى هاريس (Harris, 1972) أنّ الفهم الإبداعي يمثل القدرة على توليد أفكار جديدة عن طريق التجميع أو التغيير أو إعادة تطبيق أفكار موجودة. وهناك بلا شك بعض الأفكار الإبداعية الرائعة والذكيّة للغاية، بينما بعضها الآخر بسيطة وجيّدة وعمليّة. وكل شخص من البشر لديه أساسيات القدرة الإبداعية من الأطفال وحتى البالغين، و أنّ بعض هذه الأفكار يبقى خامدًا أو مكبوتًا ولكنها قد تظهر نتيجة الحراك الفكري الذي يمارسه الفرد عند القراءة(الطيطي،2001).

هذا وقد طرح المهتمون بالفهم الإبداعي والباحثون في مجالاته المختلفة عدة أفكار حول مراحل هذه العملية، ولكن أكثر هذه الأفكار رواجًا وقبولاً ما يرى في وجود أربع مراحل لها تتمثل في الآتي:

أ- **مرحلة الإعداد أو التحضير Preparation**: والتي يتم من خلالها تحضير العقل أو الذهن لعملية الإبداع الخاصة بالتعامل مع إحدى القضايا أو المشكلات القائمة أو المطروحة للنقاش، بحيث يتم جمع المعلومات والأفكار ذات العلاقة بها وفهمها جيدًا استعدادًا للمرحلة التالية. ويوضح (قطامي، 2001) هذه المرحلة في الخطوات الآتية:.

- استحضار الخبرات السابقة لدى الفرد.
- تحديد المجال المعرفي.
- محاولة التوصل والإطلاع على مصادر الخبرات المختلفة التي ترتبط بالفكرة.

- تنظيم الخبرات وترتيبها للوصول إلى استيعاب الفكرة.
- بناء الفرضية.

ب- **مرحلة الحضانة Incubation:** ويتم في هذه المرحلة تنظيم الأفكار ذات العلاقة بالمشكلة أو القضية التي طرحها المقروء والعمل على ترتيبها، والتخلُّص من الأفكار أو المعلومات التي لا تمت إليها بصلة، حيث يتم التعرُّف بشكل أعمق على هذه المشكلة مع تقديم طروحات غير نهائية لحلها ، ويوضّح (قطامي، 2001) أيضًا هذه المرحلة في الخطوات الآتية:-

- التفكير الجاد والانشغال الذهني بالمقروء.
- استبعاد الأفكار غير المرتبطة.
- الشعور والتفاعل مع المقروء.
- وضع جملة حلول مقترحة.
- صياغة الفكرة الجديدة.

ج- **مرحلة الإلهام أو الإشراق IIIumiation:** ويتم في هذه المرحلة التحليل المتعمق للمشكلة المطروحة في النص المقروء لإدراك ما بين أجزائها وعناصرها المختلفة من علاقات متداخلة، مما يسمح بعد ذلك بانطلاق شرارة الإبداع المطلوبة (Creative Flash) والتي تعني تلك اللحظة التي تظهر فيها الفكرة الجديدة أو الحل الملائم للمشكلة.

د- **مرحلة التحقق Verification:** وتمثل آخر مراحل عملية الفهم الإبداعي، حيث يتم الحصول على النتائج النهائية والمرغوب فيها من المقروء (سعادة، 2003).

مؤشرات الفهم الإبداعي:

قامت الباحثة بالإطلاع على مؤشرات الفهم الإبداعي والتي يمكن حصرها في الآتي: (خضير، 1998؛ حبيب الله، 1997)

- التفسير في نهاية المقروء.
- توظيف المقروء.
- تحويل النص من حالة إلى حالة مع الاختصاص بالمعنى (نص- مسرحية- قصيدة).
- إضافة أجزاء أخرى للنص.
- تلخيص النص.
- اقتراح حلول ونهايات للمادة المقروءة.
- إدراك مقدرة الكاتب.
- استنتاج العواطف والاتجاهات الخاصة بالكاتب.
- إنتاج صور جديدة ذهنية أو أشياء ملموسة جديدة يتم إنتاجها من خلال التدريب النوعي.
- القدرة على استنتاج وفهم ما وراء المعاني الحرفية أو الإجابات الموجودة في الكتب.
- تقييم الفرضيات/ التوصل إلى استنتاج معاني معنية.
- إعادة صياغة المعاني والأفكار.
- عمل مخططات وتصنيفات جديدة لمضامين النص.
- القدرة على معرفة أسلوب الكاتب وتحديد السمات الأدبية للنص.
- فهم ما وراء السطور.
- القدرة على إعادة الوصف، ولكلمات، والعبارات.

- القدرة على استخدام استراتيجيات كتابية محددة أو استعمال الأفكار المتضادة أو العكسية لتشكيل وبناء الإدراك واستحداث لغة للتعبير عن اتجاهات الكاتب ومشاعره.
- القدرة على الاستنتاج وبناء أفكار جديدة للنص وتقديم رؤى إبداعية حول النص، وتقديم حلول مألوفة.

استراتيجية العصف الذهني (Brain Storming)

تعدُّ استراتيجية العصف الذهني في التعليم من الطرائق الحديثة التي تشجع على الإبداع، وتطلق الطاقات الكامنة عند الطلاب في جو من الحريَّة والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار؛ حيث يكون الطالب في قمة التفاعل مع الموقف، وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة .

ويقصد بالعصف الذهني توليد أو إنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة الجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار والمعاني حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار (جميل، 2001). وقد عرف روشكا (1989) العصف الذهني بأنه أسلوب يقوم على الفصل (الاصطناعي) بين إنتاج الأفكار من جهة ، وتقويمها من جهة أخرى.

ويرى حسنين (2000) أنَّ العصف الذهني استراتيجية لتحفيز التفكير وتنميته ، ويهدف ذلك إلى تشجيع من يستخدمه (جماعات وأفراد) نحو توليد الأفكار والمقترحات تجاه المشكلة المعروضة وإيجاد حلول لها.

ويُعرفه جروان (2002) بأنّه "التصدي النشط للمشكلة باستخدام العقل، ويقـــوم علـــى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة". وعُرف أيضًا بأنـــه: اســتمطار الأفكار وتوليدها حول موضوع معين، بمشاركة مجموعة من الناس خلال فترة زمنية وجيزة، ويكون الهدف منه توظيف قوة التفكير الجماعية لهؤلاء من الوصول إلى أفكـــار إبداعيـــة لا يستطيع الواحد منهم الوصول إليها بمفرده (الجاغوب، 2002).

أمّا أورليخ، ريتشارد، روبرت، هاري، (2003) فيرون أنه "التحريك الحر للأفكـــار، أو إطلاق الأفكار، أو حل المشكلات الإبداعية"، وقد عُرف العصف الذهني أيضًا بأنّه: طريقة تستخدم في التعليم مخطط لها بدقة وعناية ومحددة الخطوات، تهدف إلى تبادل الآراء، وتلاقح الأفكار لتوليد آراء وأفكار جديدة في جو من الحرية التامة، بقصد إيجاد حلول لقضية مطروحة على بساط البحث (الزعبي، 2003).

ويعد (أليكس اوزبورن) المشار إليه في عبادة، (1990) الأب الحقيقي لاســـتراتيجية العصف الذهني، والذي يرى أنّ هذه الاستراتيجية رد فعل لعدم رضاه عن الأساليب التقليدية التي كانت مستخدمة آنذاك . وهي استراتيجية تستخدم من أجل إنتاج أفكـــار إبداعيـــة حـــول موضوع معين، وتهدف إلى الحصول على أكبر عدد ممكن من الأفكار من الطلبة المشاركين خلال فترة زمنية قصيرة، وتقوم هذه الاستراتيجية على فرضية أنّه إذا سمح للذهن بأن يطلـــق العنان للتفكير في قضية أو موقف، فإن الأفكار تتدفق دونما كابح، وبغض النظر عن تحققهـــا (Rawilson, 1981؛ قطامي وقطامي، 2001).

وطريقة العصف الذهني من الاستراتيجيات المستخدمة والمصممة من أجل التـــدريب على الإبداع عن طريق حفز الدماغ أو استمطار الأفكار؛ لذا فهي نوع من التفكير الجمـــاعي

الذي يهدف إلى تعدد الأفكار، وتنوعها، ويتطلب تضافر التفكير، وبخاصة أنه في حالات معينة يصعب على التلميذ حل المشكلة وحده (Stevens, 1990).

الإبداع والعصف الذهني

توفر البيئة الإبداعية للطلبة حرية التعبير عن أفكارهم ودعم تطويرها وتحليلها، وذلك عندما تتاح لهم فرصة الاستماع إليها والتحقق منها قبل بدء الحكم عليها، واقتــراحهم حلــول للمجموعات الأخرى ونيلهم التقدير على ذلك، وإقحامهم التوقف عند مواقف النقــد وإصــدار الأحكام على أفكار الآخرين ومساعدتهم في تطبيق أفكارهم بشكل فعلي من خــلال التـشجيع وطرح الاقتراحات والأسئلة الهامة والمفيدة. وإن عملية السعي وراء الآراء يؤدي إلــى بنــاء الاحترام والثقة وهو ما يكفل بناء البيئة الإبداعية (Collando, 1997).

واعتمادًا على الأدب التربوي المتعلق بالإبداع فإن نموذج الإبداع يوصف بشكل عــام لحل المشاكل كعملية تتكون من مرحلتين مختلفتين نوعيًــا، وتتمــثلان بــالتفكير التقــاربي والتباعدي. ويشير الأدب إلى أنه يمكن تقسيم عملية حل المشكلة إلى مراحل متعــددة تــشمل إيجاد الحقائق وحل المشكلات وإيجاد الأفكار وإيجاد الحلول، وهي مراحل موجهــة للتفكيــر التباعدي، بينما مراحل حل المشكلة وإيجاد الحلول أكثر توجهًا للتفكير التقــاربي (الكنــاني، 2005).

يؤدي الإبداع دورًا واضحًا في التفكير التباعدي وبخاصة في مهام حــل المــشكلات الإبداعية، التي تحفز التفكير الفعال للطلبة، والانشغال مع الأعضاء الآخرين في المجموعــة، والذين يتعاونون لرؤية المشكلة من منظور مختلف، وفي المراحل الفرعية للتفكير المتقــارب يطلب من الطلبة تقسيم الأفكار وتفسيرها بعد توليدها، والتي قد توفر أحداث معرفيــة قيمــة

ومشابهة لنشاط التفسير الذاتي، التي يمكن توظيفها في عملية تشكيل التعليم الفعال(عزيز،2006).

ميزات استراتيجية العصف الذهني

ذكر أوزبورن (Osborn) أنه بعد تجريب هذه الاستراتيجية واستخدامها أنّ كثيرًا من الشركات في العالم لا سيما الأمريكية تبنتها بعد أن ثبت فاعليتها في الإنتاج، حيث تؤدي إلى التحرر من القيود التي يفرضها الفكر أو الطرق التقليدية، والتي تؤدي إلى إعاقة الابتكار، وأن هذه الطريقة من الطرق التي تستعمل لأجل إيجاد حلول للمشكلات الجديدة التي قد تسهم في معرفة ظاهرة ما أو فحص مبدأ أو أساس أو طريقة ومن صفات العصف الذهني أنّه يعالج أنواع المشكلات كلها؛ لأن العصف الذهني واحدة من مجموعة التقنيات المستخدمة لحل المشكلات (الأعسر، 1988).

وتتمثّل أهميّة العصف الذهني في المساعدة على الإقلال من الخمول الفكري للطلبة، و تكوين الرأي، وطرح الأفكار دون خوف من فشل الفكرة، وتشجيع أكبر عدد من الطلاب لإيجاد أفكار جديدة، و تنمية التفكير الإبداعي لديهم ، ولعلّ استخدام القدرات العقليّة العليا مثل التحليل، التركيب، التقويم ، جعل نشاط التعليم والتعلم أكثر تمركزًا حول الطلبة (جروان، 2002؛ طافش، 2004: 206).

ويرى ديفيز (Davis, 1983 المشار إليه في طافش، 2004) أن عملية (العصف الذهني) هامة لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى الطلبة لأنّها ذات جاذبيّة بدهيّة (حدسيّة). وحيث إنّ الحكم المؤجّل للتفكير ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقل أو تدخل مما يخلق مناخًا حرًا للجاذبيّة البدهيّة بدرجة كبيرة. وهي عملية بسيطة لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقييم. كما أنّها عمليّة مسليّة؛

لأنّ كل فرد يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعيًا، والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار وتركيبها. إضافة إلى ذلك فهي عملية علاجية إذ أنّ كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد بفرض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة. وهي عملية تدريبية لأنها طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي.

مبادئ العصف الذهني

أشار كل من الأعسر، (1998)و غباين، (2003) إلى أنّه لابد لطريقة العصف الذهني كي تحقق أهدافها الالتزام بمبدأين أساسيين هما:

المبدأ الأول: تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المقدمّة في أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني، وفتح الذهن لكل البدائل والاحتمالات وعدم تقييم الأفكار المقدمة، لأن الحكم يعوّق تدفقها.

المبدأ الثاني: الكمية تولّد النوعية، بمعنى أن أفكارًا كثيرةً من النوع المعتاد، يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة، أو غير مألوفة في مرحلة لاحقة من عملية العصف الذهني.

ويرى أوسبورن (Osborn) المشار إليه في بيولس وبيولس (Paulus & Paulus, 1997) أنّ العصف الذهني الجماعي يؤدّي إلى مضاعفة عدد الأفكار التي يتم توليدها مقارنة بالعصف الذهني الفردي، لأنّ أعضاء المجموعات قد يسهمون في التغذية الراجعة الإيجابية أثناء عملية توليد الأفكار، أو أثناء عملية تبادل الأفكار حول درجة المنافسة التي تحفز أعضاء المجموعة على اللقاء، أو تجاوز مستوى الأداء لأحدهم الآخر، علاوة على ذلك، فإنّ الأفكار

التي يقوم أعضاء المجموعة بتوليدها قد تخدم في تعزيز أفكار جديدة لأعضاء مجموعات أخرى.

ويُعدُّ منسي، سيد، أحمد، مها، (2002) هذه الاستراتيجية مفيدة تربويًا لأنها تمكّن من فتح المجال أمام الجهد الجماعي الخلاّق، وتولد الحماسة للتعلم، فبوساطة السيطرة على الخيال يتقدم معظم الطلاب بسرعة ، وتنمو مهارات الاتصال ومهارات القيادة لدى الطلاب، كما ينمو الوعي بأهمية الوقت.

أما (كفافي، 2000). فيرى أنّ نجاح استراتيجية استخدام العصف الذهني يعتمد على تطبيق أربعة مبادئ أساسية هي:

- **إرجاء التقييم** : لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة، ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي.
- **إطلاق حرية التفكير**: أي التحرُّر مما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء، وعدم التحفظ بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم، ويستند هذا المبدأ إلى أنّ الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة قد تثير أفكارًا أفضل عند الأشخاص الآخرين.
- **الكم قبل الكيف** : أي التركيز في استراتيجية العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة، ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأنّ الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة .

- **البناء على أفكار الآخرين** : أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة فالأفكار المقترحة ليست حكرًا على أصحابها فهي حق مشروع لأي مشارك.

معوقات العصف الذهني

لما كان العصف الذهني يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح، فإنَّ هناك ما يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفظات أمام الفكر ليفصح عن كل خلجاته وخيالاته، وفيما يلي جملة من عوائق التفكير التي قد تعود إلى أسباب شخصية واجتماعية أهمها (حسنين، 2000):

1- عوامل إدراكية تتمثل بتبني الإنسان لطريقة واحدة بالتفكير والنظر إلى الأشياء .
2- ظروف نفسية تتمثل في الخوف والفشل .
3- شعور الإنسان بضرورة التوافق مع الآخرين.
4- إحساس الإنسان بالتسليم الأعمى للافتراضات.
5- التسرع في الحكم على الأفكار الجديدة والغريبة.

إجراءات تطبيق العصف الذهني

تمر استراتيجية العصف الذهني في موقف التعلم والتعليم بعدد من المراحل يجب توخي الدقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب لضمان نجاحها، وتتضمن هذه المراحل ما يلي (Parker, 2003):

1- تحديد المعلم للمشكلة أو الموضوع.

قد يكون بعض المشاركين على علم تام بتفاصيل الموضوع في حين يكون لدى البعض الآخر فكرة بسيطة عنها، وفي هذه الحالة المطلوب من المعلم أو قائد الجلسة في الصف

إعطاء الطلبة المشاركين الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع، لأنّ إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة من تفكيرهم ويحصره في مجالات ضيقة محددة.

2- إعادة صياغة الموضوع

حيث يطلب من المشاركين في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد، فقد تكون للموضوع جوانب أخرى.

3- تهيئة البيئة الصفية

ويحتاج الطلبة المشاركين في جلسة العصف الذهني إلى تهيئة الظروف التي تسهم في المشاركة وتوليد الأفكار والمعاني، وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق يتدرب المشاركون فيها على الإجابة عن سؤال أو أكثر من أسئلة المعلم.

أما روشكا (Rochka, 1989) فقد أشار أيضًا في تطبيق هذه الاستراتيجية إلى ثلاث مراحل هي:

1- حيث يتم فيها توضيح المشكلة(موضوع نص القراءة)وتحليلها إلى عناصرها الأولية التي تنطوي عليها، وتبويب هذه العناصر من أجل عرضها على المشاركين الذين يفضل أن تتراوح أعدادهم ما بين (10-12) فردًا، ثلاثة منهم على علاقة بالمشكلة موضوع العصف الذهني، والآخرون بعيدو الصلة عنها، ويفضل أن يختار المشاركون رئيسًا للجلسة، يدير الحوار، ويكون قادرًا على خلق الجو المناسب للحوار، وإثارة الأفكار، وتقديم المعلومات حول موضوع العصف ويتسم بالفكاهة، كما يفضل أن يقوم أحد المشاركين بتسجيل كل ما يعرض في الجلسة دون ذكر أسماء (مقرر الجلسة).

2- وفي هذه المرحلة يتم وضع تصوّر للحلول من خلال إدلاء الحاضرين بأكبر عدد ممكن من الأفكار حول موضوع النص القرائي وتجميعها وإعادة بنائها (يتم العمل أولاً بشكل

فردي ثم يقوم أفراد المجموعة بمناقشة الأفكار حول أفكار النص القرائي بشكل جماعي مستفيدين من الأفكار الفردية، وصولاً إلى أفكار جماعية مشتركة). وتبدأ هذه المرحلة بتذكير رئيس الجلسة للمشاركين بقواعد العصف الذهني، وضرورة الالتزام بها، وأهمية تجنب النقد، وتقبل أية فكرة ومتابعتها.

3- ويتم فيها تقديم الحلول المتوقعة واختيار أفضلها.

القيمة التربوية لاستراتيجية العصف الذهني

يرى (منسي وآخرون، 2002) أنّ هذه الاستراتيجية مفيدة تربويًا للأسباب الآتية:

1- تفتح المجال أمام الجهد الجماعي الخلّاق.

2- تولد الحماسة للتعلّم، فبواسطة السيطرة على الخيال يتقدم معظم الطلاب بسرعة.

3- تنمي مهارات الاتصال لدى الطلاب .

4- تنمي مهارات القيادة لدى الطلاب .

5- تنمي الوعي بأهميّة الوقت.

6- تساعد المعلم على إدارة الصف.

أعضاء جلسات العصف الذهني وأدوارهم

لكي تحقق جلسات العصف الذهني أهدافها؛ لا بدّ من توزيع الأدوار على الطلبة المشاركين وتعرف مهام كلّ مشارك في الجلسة (حسنين، 2000):

1- الميسر (Facilitator) وأحيانًا يطلق عليه مسميّات أخرى مثل: القائد، المحفزّ، المدرّب، رئيس الاجتماع، الموجّه، المستقبل، والمعلم يقوم بهذا الدور في الدراسة الحالية، وينحصر دور الميسر في جلسات العصف الذهني في: الاستعداد والتحضير الكامل لموضوع جلسة العصف الذهني، وبيان الهدف منها ، وتقديم الموضوع المراد العصف حوله بشكل محدّد، وتحديد مدة العصف، ومراعاة مبادئ أسلوب العصف الذهني، وتنشيط أعضاء المجموعة

الذين لم يشاركوا وتحفيزهم، وتوزيع فرص المناقشة وتنظيم الأدوار، وطرح الأفكار لحفز الطلبة على المشاركة، وإدارة الوقت، وإيقاف المناقشة أو التعليقات على الأفكار المقدمة حول نصّ القراءة في الوقت المناسب.

2- الموثق(Documenter) ويطلق عليه مسميات أخرى كالناسخ،أو الكاتب،أو المدوّن، أو المدرّب،وقد يقوم المعلم بهذا الدور أو قد يكلف طالبًا نشيطًا يقوم به، أما دور الموثّق فيشمل:كتابة الأفكار والمقترحات التي يولدها الطلبة، قراءة النتاجات إذا ما طلب الميسر ذلك.

3- المشاركون (Participants) ويطلق عليهم أحيانًا: المتدربون، الفئة المستهدفة، أو المجموعة، أو مولدو الأفكار، أو الأعضاء، أو الفريق وهم الطلبة.

ويرى(قطامي، 2001) أنّ إدارة استراتيجية العصف الدماغي (Brainstorming Strategy Management) تتم وفق إجراءات تبدأ بتحديد الموضوع الذي يشكل الهدف للإبداع. وفي مجال القراءة يكون موضوع النص المقروء، ويشكل المجموعة إلى مجموعات محدودة العدد، ويطلب إلى كل مجموعة كتابة الأفكار، ويحذّر المجموعات من عمليات النقد أخذا بمبادئ الاستراتيجية، ويطلب إلى المجموعة عرض الأفكار من مقرر المجموعة. ثم يقوم بدوره بتسجيل الآراء على السبورة أو على ورقة خاصة، ثم الاجتماع لتقرير الآراء المهمة التي تؤخذ بالاعتبار.

ثانياً: الدراسات السابقة

يزخر الأدب التربوي العالمي بالدراسات المتعلقة بموضوع الفهم القرائي (الاستيعاب القرائي) نظرًا لأثره وأهميته في تربية الفرد، وقد اهتم الكثير من الباحثين بالدراسات المتعلقة باستراتيجيات التدريس والبرامج التعليمية وأثرها في تطوير العملية التعليمية، إلا أن الدراسات حول دور تدريس القراءة باستراتيجية العصف الذهني، وأثر ذلك في تنمية فهم المقروء بالمستويين التفسيري والإبداعي لدى الطلبة تكاد تكون محدودة، حيث لم تعثر الباحثة على دراسات كافية في هذا المجال، بيد أنها حاولت جمع الدراسات ذات العلاقة بالعصف الذهني وفهم المقروء وتم تقسيمها إلى مجالين:

1- الدراسات التي تناولت تنمية فهم المقروء.

2- الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية العصف الذهني.

الدراسات التي تناولت فهم المقروء.

- وقامت الزبيدي (2007) بدراسة بعنوان: "أثر نموذج التعليم الدوري في تطوير مهارات فهم المقروء الاستنتاجي والناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في ضوء جنسهم". ولتحقيق هدف الدراسة، تم بناء اختبار يقيس مهارات فهم المقروء بمستوييه "الاستنتاجي والناقد"، وذلك بالاعتماد على قائمة مهارات للمستويين المدروسين، وقد تكون الاختبار من (24) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تكونت عينة الدراسة من (118) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية إربد الأولى للعام الدراسي 2006/2007. وكانوا في مدرستين تم اختيارهما بالطريقة القصدية، وتوزعت هذه العينة على أربع شعب

مثلت اثنتان المجموعة الضابطة وكان عدد طلابها(58) طالبًا وطالبة، في حين مثلت الأخريان المجموعة التجريبية وكان عدد طلابها (60) طالبًا وطالبة.

درست المجموعة التجريبية وفق نموذج التعليم الدوري في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. وأظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم المقروء، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج التعليم الدوري في حين لم تظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في فهم المقروء تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين نموذج التعليم والجنس.

- وقامت يوسف (2003) بدراسة بعنوان:" استراتيجية التساؤل التبادلي وأسلوب التعلم في فهم المقروء لدى طالبات الصف السابع الأساسي". تكونت عينة الدراسة من (44) طالبة من الصف السابع الأساسي تم توزيعهن في شعبتين, واختيرت إحدى الشعب عشوائيًا لتمثيل المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل التبادلي, والأخرى ضابطة, درست باستخدام الطريقة التقليدية في تدريس القراءة. صنفت الباحثة أفراد عينة الدراسة قبل البدء بالتدريب وفق أسلوب تعلمهن إلى معتمدات على المجال ومستقلات عنه، ,وذلك بناءً على نتائجهن على مقياس أسلوب التعلم الذي أعدته الباحثة لأغراض هذه الدراسة. وأظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في فهم المقروء بمستوييه الحرفي والاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل التبادلي، في حين لم تظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فهم المقروء تعزى إلى أسلوب التعلم.

- وتقصى هيلديارد وأولسون (Hildyard & Olson, 1982) أثر طريقة تقديم النصوص في مهمتها. ولتحقيق ذلك قدم الباحثان قصصًا محكية ومكتوبة إلى طلبة الصفين الثالث والخامس. وبعد القراءة أو الاستماع إليها، تقدم الطلبة لاختبار يقيس الفهم بشقيه الحرفي والاستنتاجي، كشفت النتائج تفوق فهم الطلبة الذين قرؤوا القصص على فهم أولئك الذين استمعوا إليها. كما تفوق فهم طلبة الصف الخامس على فهم أقرانهم طلبة الصف الثالث من حيث تحديد المعلومات الواردة في القصص.

ثانياً: الدراسات التي تناولت أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني.

- أجرى العجارمة (2006) دراسة بعنوان: "فاعلية استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والاتجاه نحوه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن". تكونت عينة الدراسة من (153) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي ومن المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة مادبا، تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة.

حيث طبق الباحث اختبار التعبير الشفوي ومقياس الاتجاه على مجموعات الدراسة الثلاث قبل البدء بتنفيذ المادة التعليمية، وبعد الانتهاء من تنفيذ المادة التعليمية أعيد تطبيق اختبار التعبير الشفوي ومقياس الاتجاه على مجموعات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار التعبير الشفوي البعدي، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعتين التجريبيتين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية

لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = 0.05) بين متوسطات أداء طلبة الصف العاشر على اختبار التعبير الشفوي تعزى لمتغير الجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات علامات طلبة الصف العاشر في اختبار التعبير الشفوي تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات علامات طلبة الصف العاشر على مقياس الاتجاه تعزى لاستراتيجية التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات علامات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية على مقياس الاتجاه، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات علامات الطلبة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعبير تعزى لمتغير الجنس، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات علامات الطلبة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعبير الشفوي تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس.

- وأجرى الدوسري (2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من طريقتي الاستقصاء والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية في دولة قطر لطلبة المرحلة الثانوية، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالبًا موزعين على مجموعتين: الأولى (30) طالبًا درست بالطريقة الاستقصائية، والمجموعة الثانية (30) طالبًا درست بطريقة العصف الذهني وقد تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- وجود أثر واضح لكل من طريقة الاستقصاء والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات نتائج الطلبة (مجموعة استقصاء) و (ومجموعة العصف الذهني على اختبار التفكير الناقد (القبلي والبعدي) في تنمية مهارات التفكير الناقد بشكل عام في الدراسات الاجتماعية، ولصالح الاختبار البعدي تعزى لطريقة الاستقصاء).

- أجرى دويدي (2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام العصف الذهني في تنمية التفكير لدى طلبة طرائق تدريس اللغة العربية، استخدم المنهج التجريبي في الدراسة، وتمثلت عينة الدراسة العشوائية من (96) طالبًا تم توزيعهم على ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى (مارست العصف الذهني التقليدي)، والمجموعة التجريبية الثانية (مارست العصف الذهني عبر الإنترنت)، بينما درست المجموعة الثالثة بالطريقة المعتادة كمجموعة ضابطة. اعتمدت ممارسة العصف الذهني بالطريقة التقليدية أو عبر الإنترنت على تصميم مساقات لوحدة دراسية في مقرر تدريس اللغة العربية بكلية التربية فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة وفق سلاسل التعلم في تنظيم محتوى نشاط التعلم في مساق، صاحب هذه المساقات اختبار تحصيلي يضم سبعة أسئلة، مكونة من (42) فقرة، وقد أوضحت النتائج وجود فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كذلك أوضحت النتائج وجود فرق بين المجموعة التجريبية الثانية وكل من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

- أجرى الزعبي (2003) دراسة لمعرفة أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه، والمناقشة، والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد، والتحصيل في وحدة الفقه من مقرر التربية الإسلامية

لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء الكورة، وتكونت عينة الدراسة من (199) طالبًا وطالبة يمثلون الصف الثامن الأساسي موزعين على (8) شعب دراسية في أربع مدارس وتم تقسيمها بطريقة عشوائية إلى أربع مجموعات، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم إعداد أدوات الدراسة والمكونة من البرنامج التعليمي، واختبار التحصيل المعرفي واختبار التفكير الناقد. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود أثر واضح لكل من طريقة الاكتشاف والمناقشة، والعصف الذهني في التحصيل، وتنمية التفكير الناقد، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والطريقة في كل من الاختبار التحصيلي البعدي واختبار التفكير الناقد. إن درجة التحسن في التفكير الناقد والتحصيل قبل وبعد التجربة لدى الإناث، كانت أعلى من الذكور من الناحية الإحصائية.

- وقام الحربي (2002) بدراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من (63) طالبًا من طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء في مدينة عرعر، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط التحصيل البعدي للأهداف المعرفية من تصنيف بلوم لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود علاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام العصف الذهني.

- وأجرت مطالقة (1998) دراسة بعنوان:" أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي" والتعرف إلى أثر أسلوب العصف الذهني على الإبداع، وقياس مقدار التغير الذي يحدث نتيجة هذا الإجراء لدى طلبة الصفين الثامن والتاسع الأساسيين، كما حاولت بيان أثر كل من جنس الطالب ونوع المدرسة على تأثير

إبداعه بجلسات العصف الذهني، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصفوف الثامن والتاسع الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة إربد التابعة لمديرية تربية وتعليم إربد الأولى في العام الدراسي 1997/1998، وقد بلغ عددهم (7256) طالبًا وطالبة في الصف الثامن، (6742) في الصف التاسع، أما عينة الدراسة فتكونت من (454) طالبًا وطالبة من الصف الثامن والتاسع تم اختيارهم من مدرستين حكوميتين. طبقت الباحثة مقياس تورنس للتفكير الإبداعي وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود أثر دال إحصائيًا لجلسات العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي اللفظي والشكلي والكلي.
- أنّ درجة التحسن في التفكير الإبداعي (قبل وبعد جلسات العصف الذهني) عند الإناث كانت أعلى من الذكور في التفكير الإبداعي اللفظي والشكلي والكلي من الناحية الإحصائية.

أنّ درجة التحسن في التفكير الابداعي عند طلبة المدارس الحكومية كانت أعلى من طلبة المركز الريادي من الناحية الإحصائية.

- وأجرت أبو دينا (1986) دراسة هدفت إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر, وذالك باستخدام عدة أساليب أهمها :أسلوب العصف الذهني واستخدمت الباحثة عينتان , تجريبية تلقت برامج تنمية الإبداع, والعينة الثانية ضابطة لم تتلق أي نوع من التدريب. وتوصلت الباحثة إلى تفوق العينة التجريبية في قدرات التفكير الإبداعي وهي الطلاقة, والمرونة والأصالة, والتفاصيل والتي تقاس باختيار تورنس.

- وأجرى كوليندو (Collando,1997) دراسة هدفت إلى معرفة أثـر الأسلوب العصف الذهني، والتلميحات المعيارية وتعليمات الارتباط الثنائي، على التفكير الإبداعي مع الكلمات. وفي هذه الدراسة صيغت المشكلة في نوع من نماذج التعليمات التطبيقية، وهي العصف الذهني، والتلميحات المعيارية، والارتباط الثنائي وهي الأكثر فعالية في تنمية التفكير الإبداعي مع الكلمات. وقد تم في هذه الدراسة استخدام تصميم الاختبار القبلي والبعدي، وتصميم المجموعة الضابطة.أما متغيرات الدراسة فكانت العصف الذهني، والتلميحات المعيارية، والارتباط الثنائي. وقد قاس الاختيار القلبي، الطلاقة الفكرية، والمرونة والأصالة على مقياس الإبداع لتورنس صورة الألفاظ. وتكونت العينة من 100 طالب,51 إناث و49 ذكور. وبينت النتائج أنّ تعليمات العصف الذهني، والتلميحات المعيارية، كانت أكثر فعالية في زيادة الطلاقة والأصالة، وليس المرونة كما بينت النتائج أنّ التلميحات المعيارية ليست فعالة مثل العصف الذهني في زيادة الطلاقة الفكرية والمرونة والأصالة، وكان أسلوب العصف الذهني ذا أثر على الطلاقة الفكرية أكثر فعالية من أسلوب العصف الذهني، والتلميحات المعيارية، ولكن أسلوب الارتباط الثنائي لم يكن أكثر فعالية من أسلوب العصف الذهني والتلميحات المعيارية في تأثيره على الأصالة.

- أما دراسة رستون (Riston 1988) فقد هدفت إلى معرفة أثر آليات تطوير الإبداع على عينة تكونت من (19) طالبًا في الصف الثالث , حيث تضمنت هذه الدراسة تعليمات مباشرة حول العصف الذهني , وآليات تطوير الإبداع , وحل المشكلة لفظيًا , وقد تم تطبيق هذه التعليمات كل أسبوع لمدة 30 دقيقة . وأسفرت النتائج عن وجود أثر ذي دلالة في تقوية الإنجاز أو العمل على عنصر الأصالة والمرونة على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، ولم توجد دلالة للتغير حدثت على عامل الطلاقة.

- وبالنسبة لدراسة ميلر (Miller, 1979) فقد هدف البحث في فعالية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلاب في المستوى الابتدائي. اشتمل الجزء الأول من جلسة العصف الذهني على استخدام هذا الأسلوب في حل المشكلات التي تواجههم، بينما اشتمل الجزء الثاني من الجلسة على مشكلة جديدة على كل طالب أن يتفاعل معها، وعليه أن يكتب أو يرسم استجاباته لهذا الحل، وفي أثناء ذلك يقوم المدرس بدور الموجه، أو المرشد لهؤلاء الطلاب. وأجريت قياسات قبلية، وأخرى بعدية لقدرات التفكير الإبداعي لهم كما يقيسها اختبار تورنس للتفكير الإبداعي الكلي. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر دال وفعال للعصف الذهني في تنمية قدرات الإبداع (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل)، عليها ككل.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد عرض الدراسات السابقة يلاحظ أنها هدفت إلى تنمية فهم المقروء في مستوياته المختلفة وتركزت في المرحلة الأساسية الدنيا، ويلاحظ أنها انقسمت من حيث الأسلوب الذي اتبعته لتنمية الفهم لدى الطلبة إلى قسمين: الأول استخدم طريقة العصف الذهني، والآخر استخدم برامج تعليمية أو تدريبية.

وتشترك الدراسات في نتائجها في أن أداء الطلبة في فهم المقروء في المجموعات التجريبية كان أفضل من فهم أقرانهم في المجموعات الضابطة، وبفروق ذات دلالة إحصائية.

وتشترك الدراسة الحالية مع دراستي (دويدي، 2004؛ مهيدات، 1997) في المتغير المستقل "استراتيجية العصف الذهني"، لكنها تختلف عن الدراسات السابقة في إضافتها متغيرات تابعة (مستوى الفهم التفسيري ومستوى الفهم الإبداعي)، حيث لم يتوافر في أي دراسة من هذه الدراسات.

وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في إغناء الإطار النظري، وفي معرفة استراتيجيات تطبيق العصف الذهني، وكذلك في بناء أدوات الدراسة، وفي التخطيط لتدريس المادة التعليمية باستراتيجية العصف الذهني مدار البحث وكيفية تقديمها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفًا للطريقة والإجراءات التي اتبعت لتحقيق أهداف الدراسة، ولطريقة اختيار العينة وإعداد أدوات الدراسة، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات التطبيق.

عينة الدراسة:

قامت الباحثة بأخذ عينة عشوائية من طلبة الصف السادس الأساسي الذين يدرسون في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في إربد للعام الدراسي 2008/2007 ، حيث تكونت عينة الدراسة من (124) طالبًا وطالبة يتوزعون على أربع شعب دراسية، منهم (55) طالبًا يتوزعون على شعبتين دراسيتين، و(69) طالبة يتوزعن على شعبتين دراسيتين أيضًا، مجموعة ضابطة حيث تم تدريسها باستراتيجية التدريس التقليدية، ومجموعة تجريبية تمّ تدريسها باستراتيجية العصف الذهني، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

الجدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس واستراتيجية التدريس

الجنس استراتيجية التدريس	ذكور	إناث	المجموع
استراتيجية التدريس التقليدية	26	37	63
استراتيجية العصف الذهني	29	32	61
المجموع	55	69	124

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الباحثة أداةً هي اختبار لفهم المقروء من نوع الاختيار من متعدد، تم إعداده حسب الأصول، ووفق الإجراءات الآتية:-

- تم اشتقاق المؤشرات السلوكية لكل من فهم المقروء بالمستوى التفسيري، وفهم المقروء بالمستوى الإبداعي (ملحق ج). وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي ذي العلاقة (Collins and Collins, 2000؛ العكور، 2007؛ عبد اللطيف والحداد، 2004؛ نصر، 1996) ثم إجراء تصديق هذه المؤشرات من متخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها.
- تم اختيار أربعة نصوص كمحتوى لبناء فقرات الاختبار.
- تم وضع (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، غطت المؤشرات السلوكية لفهم المقروء بمستويي التفسيري والإبداعي بصورة أولية.
- أجريت للاختبار معاملات الصدق والثبات اللازمة حسب الأصول.

صدق الاختبار:

للتحقق من أن الاختبار يقيس ما وضع من أجله وهو مجموعة المؤشرات السلوكية المرتبطة بفهم المقروء بالمستوى التفسيري، والمؤشرات المرتبطة بفهم المقروء بالمستوى الإبداعي، فقد تم عرض الاختبار في صورته الأولية مع المؤشرات السلوكية على هيئة من المحكمين من ذوي الاختصاص العاملين في كليات التربية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية. وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم على المؤشرات وفقرات الاختبار.

وقد قامت الباحث بدراسة ملاحظاتهم وإجراء التعديلات التي تضمنت ما يأتي:

1- الاختصار من النصوص وذلك من أجل تسهيل عملية القراءة للطالب، وحصر الأفكار بحيث كان النص الأول مكونًا من ست فقرات وأصبح أربع فقرات.

- والنص الثاني كان مكونًا من خمس فقرات وأصبح أربع فقرات.

2- الاختصار من البدائل بحيث كان للسؤال الواحد خمسة بدائل في جميع الأسئلة، وأصبحت أربعة بدائل لجميع الأسئلة.

3- اختلف ترتيب الأسئلة وتنظيمها باختلاف وترتيب المؤشرات.

4- تغيير بعض الكلمات التي وردت في نص السؤال وذلك لعدم ملاءمتها ومناسبتها للسؤال

وبعد إجراء التعديلات أصبح الاختبار يتكون من (22 فقرة) من نوع الاختيار من متعدد تغطي مستويي فهم المقروء مدار البحث.

ولمزيد من التثبت من ملاءمة فقرات الاختبار لمستوى طلبة العينة. فقد تم إجراء معاملات الصعوبة والتمييز حيث تراوحت معاملات الصعوبة (0.54) والتمييز (0.51).كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول 2

معاملات الصعوبة والتمييز لمستويي اختبار فهم المقروء

مستوى الفهم التفسيري			مستوى الفهم الإبداعي		
رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.33	0.75	1	0.34	0.46
2	0.45	0.52	2	0.49	0.49
3	0.58	0.56	3	0.67	0.58
4	0.43	0.44	4	0.59	0.56
5	0.57	0.59	5	0.53	0.57
6	0.48	0.61	6	0.47	0.50
7	0.49	0.68	7	0.41	0.68
8	0.42	0.49	8	0.39	0.62
9	0.51	0.61	9	0.38	0.58
10	0.44	0.62	10	0.50	0.54
11	0.48	0.48	11	0.38	0.69
المستوى ككل	**0.54**	**0.51**	المستوى ككل	**0.59**	**0.56**

وترى الباحثة أن الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة هو بمثابة الصدق المنطقي للاختبار.

ثبات الاختبار:

للتأكد من أن اختبار فهم المقروء أداة الدراسة يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات فقد تم تطبيقه بصورته النهائية على عينة من طلبة الصف السادس الأساسي، من غير عينة الدراسة بواقع (24) طالبًا، حيث تم تقدير معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة KR-20 ، فبلغ معامل الثبات (0.83) وهو مناسب لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

اتبعت الباحثة عددًا من الخطوات في أثناء تنفيذ الدراسة، وهي على النحو الآتي:

- حددت الباحثة عينة الدراسة من طلاب الصف السادس الأساسي في مدرسة حذيفة بن اليمان الأساسية للبنين، وطالبات مدرسة رقية بنت الرسول الأساسية للبنات في الفصل الدراسي 2008/2007م.
- استخدمت الباحثة الطريقة العشوائية في اختيار شعبتي الذكور (أ) و(ب)، وشعبتي الإناث (ب) و(ج)، وتم اختيار الشعبة (ب) من الذكور، والشعبة (ب) من الإناث كمجموعتين تجريبيتين، شعبة (أ) من الذكور و(ج) من الإناث كمجوعتين ضابطتين.
- تم الحصول على الإذن المسبق من وزارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق إجراءات الدراسة أنظر المحلق (د).
- زارت الباحثة مدرسة حذيفة بن اليمان الأساسية للبنين، مدرسة رقية بنت الرسول الأساسية للبنات التي تمثل عينة الدراسة، وتحدثت إلى مدير المدرسة ومديرة المدرسة

في ما يخص تطبيق الدراسة، وأهميتها، وأهدافها؛ لتقديم التسهيلات اللازمة لإنجاح الدراسة.

- التقت الباحثة معلم ومعلمة المجموعة التجريبية والضابطة في مدرستي التجربة وتم التعريف بأهداف الدراسة وإعدادات تطبيق استراتيجية العصف الذهني، ومستلزمات تطبيقها من الوسائل والإجراءات وأشكال المتابعة، والاطلاع على الخطط الدراسية.
- أخضعت الباحثة طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المدرستين لاختبار قبلي في الفهم التفسيري والفهم الإبداعي، أنظر الملحق (ج) لمعرفة مدى امتلاك الطلبة لمهارات الفهم قبل استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس دروس القراءة مدار البحث، واستعانت الباحثة في التطبيق ببعض المعلمين والمعلمات في المدرستين لغايات مراقبة المفحوصين، وتوزيعهم بطريقة تحول دون إمكانية حدوث أي شكل من أشكال الغش، وتولت الباحثة نفسها توضيح أهداف الاختبار، وبيان أهميته والفائدة المرجوة منه، كما عملت على إزالة مشاعر الخوف، والقلق، والتوتر لدى الطلبة من خلال طمأنتهم بأن لا علاقة لتحصيلهم على الاختبارين بعلاماتهم المدرسية، وأن إجاباتهم ستعامل بسرية تامة، واستغرق تطبيق الاختبار حصة واحدة مدتها (45) دقيقة، وجرى ذلك في الأسبوع الأول من العام الدراسي (2007/2008م) قبل تنفيذ تجربة الدراسة بأسبوع واحد.
- للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الأداء القرائي على المستويين التفسيري والإبداعي، قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة على النحو الآتي:
- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في الاختبار القبلي بحسب متغير المجموعة والجنس كما هو مبين في الجدول 3.

- تم الإلتقاء بمعلمي اللغة العربية قبل تطبيق التجربة بيومين، وتم إطلاعهما على الإجراءات التنفيذية اللازمة لتطبيق التجربة أنظر الملحق (هـ)، حيث تم تزويد المعلمين التعليمات اللازمة لإجراء التجربة وتوضيح دور الطالب في عملية التعلم بطريقة العصف الذهني، وزيادة في الاطمئنان قام المعلمان وتحت إشراف الباحثة بتطبيق حصة من درس تأملات رمضانية بتلك الطريقة، وذلك بغرض أن يألف كل من المعلمين والطلبة الطريقة الجديدة في التدريس. وتم حضور بعض الحصص في أثناء التطبيق الفعلي للتجربة، كذلك تم مناقشتها في عدد من المذكرات الدراسية التي أعدت لتدريس نصوص القراءة باستراتيجية العصف الذهني.
- متابعة الباحثة بشكل مستمر لسير التجربة، وتطبيقها بشكل فاعل من المعلمين ومدى تفاعل الطلبة واهتمامهم في أثناء تعلمهم بطريقة العصف الذهني، وكذلك متابعة المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية.
- استغرق تطبيق التجربة (12) حصة صفية، وبواقع (3) حصص صفية أسبوعيًا، وبواقع (45) دقيقة للحصة الواحدة.
- تم تطبيق الاختبار البعدي بعد الانتهاء من التجربة وتم تصحيح استجابات الطلبة على الاختبار القبلي والبعدي، ثم جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

ولمعرفة نقطة البداية والتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الخبرات السابقة المتعلقة بفهم المقروء بالمستويين التفسيري والإبداعي قبل بدء استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس نصوص القراءة لطلبة المجموعة التجريبية فقد تم تطبيق اختبار الفهم أداة الدراسة على طلبة المجموعتين قبل بدء التجربة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لطلبة المجموعتين على كل مستوى من مستويي الفهم، وعليهما معًـــا. وذلك كما هو مبين في الجدول(3).

الجدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار فهم المقروء القبلي حسب متغير الجنس والمجموعة

مستوى الفهم	الجنس	المجموعة الضابطة (ن=63)		المجموعة التجريبية (ن=61)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفسيري	ذكور	5.19	1.88	5.22	2.86
	إناث	5.16	2.85	5.15	2.41
الإبداعي	ذكور	5.51	2.20	5.47	1.86
	إناث	5.46	1.76	5.55	1.34
الاختبار ككل	ذكور	10.70	2.05	10.69	2.57
	إناث	10.62	2.84	10.70	2.40

يبين الجدول (3) أن هناك فروقًا ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على اختبـــار فهم المقروء القبلي حسب الجنس والمجموعة، ولتحديد مستويات الدلالـــة الإحـــصائية لتلـــك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول 4

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للفروق بين متوسطات درجات الطلبة على اختبار فهم المقروء القبلي حسب الجنس والمجموعة

مستوى الفهم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
التفسيري	الجنس	0.015	1	0.015	0.002	0.969
	المجموعة	0.072	1	0.072	0.007	0.931
	الجنس المجموعة	0.001	1	0.001	0.000	0.997
	الخطأ	1158.456	120	9.654		
	الكلي	1158.548	123			
الإبداعي	الجنس	0.189	1	0.189	0.034	0.854
	المجموعة	0.013	1	0.013	0.002	0.961
	الجنس المجموعة	1.041	1	1.041	0.189	0.665
	الخطأ	661.816	120	5.515		
	الكلي	663.185	123			
الاختبار ككل	الجنس	0.310	1	0.310	0.019	0.890
	المجموعة	0.148	1	0.148	0.009	0.924
	الجنس المجموعة	1.067	1	1.067	0.066	0.798
	الخطأ	1948.314	120	16.236		
	الكلي	1950.024	123			

يبين الجدول (4) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) عند مستويي اختبار فهم المقروء القبلي والاختبار ككل، تعزى إلى متغير الجنس أو متغير المجموعة، أو التفاعل بينهما، مما يعني تكافؤ مجموعات الدراسة قبل البدء بتطبيق إجراءاتها.

إجراءات تطبيق استراتيجية العصف الذهني:

تم تطبيق هذه الاستراتيجية في تدريس نصوص القراءة وفق الإجراءات الآتية:

1- طرح المشكلة.

2- توليد الأفكار.

3- غربلة الأفكار.

4- اقتراح الحلول

تصميم الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية وفق المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة وتشمل:

أ- طريقة التدريس ولها مستويان: استراتيجية العصف الذهني، والطريقة التقليديـة فـي تدريس القراءة.

ب-الجنس: ذكور وإناث.

ثانياً: المتغيرات التابعة:

وهي عبارة عن أداء الطلبة على اختبار فهم المقروء بمستوييه التفسيري والإبداعي في ضوء المؤشرات السلوكية ذات الصلة.

المعالجات الإحصائية:

بعد تطبيق اختبار فهم المقروء بمستوييه التفسيري والإبداعي على طلبة مجموعـات الدراسة، تم جمع البيانات وإدخالها في الحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائية، إذ اسـتخدمت المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الثنائي للإجابة عن السؤال المحدد في الدراسة.

الفصل الرابع

عرض النتائج

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة، وهو اختبار الفهم التفسيري والفهم الإبداعي على طلبة الصف السادس الأساسي، حيث نصت فرضية الدراسة الرئيسة على: " لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝ => 0.05) في فهم المقروء لدى طلبة الصف السادس الأساسي بالمستويين الفهم التفسيري والفهم الإبداعي تعزى لاستراتيجية التدريس (الطريقة التقليدية، واستراتيجية العصف الذهني)، أو الجنس (ذكور، إناث)، أو للتفاعل بينهما"، وانبثق عن هذه الفرضية الرئيسة الفرضيات الفرعية التالية:

أولاً: لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝ => 0.05) في فهم المقروء لدى طلبة الصف السادس الأساسي بالمستويين الفهم التفسيري والفهم الإبداعي تعزى إلى طريقة التدريس (الطريقة التقليدية، واستراتيجية العصف الذهني).

ثانياً: لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝ => 0.05) في فهم المقروء لدى طلبة الصف السادس الأساسي بالمستويين الفهم التفسيري والفهم الإبداعي تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث).

ثالثاً: لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية (∝ => 0.05) في فهم المقروء لدى طلبة الصف السادس الأساسي بالمستويين الفهم التفسيري والفهم الإبداعي تعزى إلى التفاعل بين الاستراتيجية التدريس (الطريقة التقليدية، واستراتيجية العصف الذهني)، والجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من فرضيات الدراسة الثلاث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة على اختبار فهم المقروء البعدي حسب متغيري استراتيجية التدريس والجنس، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول(5).

الجدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار فهم المقروء البعدي حسب متغيري استراتيجية التدريس والجنس

مستوى الاختبار	استراتيجية التدريس	ذكور		إناث		الكلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفهم التفسيري	التقليدية	6.84	1.85	7.96	1.66	7.40	1.72
	العصف الذهني	9.14	1.67	10.84	1.57	9.99	1.54
الفهم الإبداعي	التقليدية	6.38	1.99	6.88	1.87	6.63	1.63
	العصف الذهني	9.65	2.04	10.02	1.86	9.84	1.66
الاختبار ككل	التقليدية	13.22	2.59	14.84	2.43	14.03	1.97
	العصف الذهني	18.79	2.46	20.86	2.31	19.83	2.01

يبين الجدول (5) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على اختبار فهم المقروء البعدي حسب متغيري استراتيجية التدريس والجنس، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد، كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول 6

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد للفروق بين درجات الطلبة على اختبار فهم المقروء حسب متغيري استراتيجية التدريس والجنس

مصدر التباين	التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس وقيمة ولكس لامدا 0.605 ح= 0.711	الفهم التفسيري	41.870	1	41.870	5.281	0.023
	الفهم الإبداعي	7.858	1	7.858	1.771	0.186
إستراتيجية التدريس قيمة ولكس لامدا 2.937 ح= 0.021	الفهم التفسيري	412.581	1	412.581	52.038	0.000
	الفهم الإبداعي	284.457	1	284.457	64.104	0.000
الجنس * إستراتيجية التدريس ولكس لامدا=0.522 ح= 0.809	الفهم التفسيري	2.665	1	2.665	0.336	0.563
	الفهم الإبداعي	0.307	1	0.307	0.069	0.793
الخطأ	الفهم التفسيري	951.415	120	7.928		
	الفهم الإبداعي	532.494	120	4.437		
الكلي	الفهم التفسيري	1406.218	123			
	الفهم الإبداعي	821.774	123			

يبين الجدول (6) أنه:

1. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝ => 0.05) عند مستوى الاختبار الفهم التفسيري تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية.

2. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝ => 0.05) عند مستويي الاختبار (الفهم التفسيري، والفهم الإبداعي) تعزى لمتغير استراتيجية التدريس، وذلك لصالح استراتيجية التدريس بالعصف الذهني، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝ <= 0.05) عند مستويي الاختبار (الفهم التفسيري، والفهم الإبداعي) تعزى لتفاعل الاختبار استراتيجية التدريس والجنس، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية.

كما تم إجراء تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري الجنس واستراتيجية التدريس على درجات الطلبة في الاختبار الكلي حيث كانت كما هي في الجدول (7) .

الجدول 7

نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين درجات الطلبة على اختبار فهم المقروء حسب متغيري الجنس واستراتيجية التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	86.004	1	86.004	6.387	0.013
استراتيجية التدريس	1382.199	1	1382.199	102.648	0.000
الجنس * الاستراتيجية	1.163	1	1.163	0.086	0.769
الخطأ	1615.853	120	13.465		
الكلي	3073.637	123			

يبين الجدول 7 أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝<=0.05) تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، وعند استراتيجية التدريس وذلك لصالح استراتيجية العصف الذهني، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا عند التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها، وتقديم التوصيات اللازمة، وسيتم مناقشة النتائج على النحو الآتي:

أظهرت نتائج التحليلات الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات أداء طلبة مجموعتي الدراسة في اختبار فهم المقروء بالمستويين الإبداعي والتفسيري، إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية العصف الذهني، ومتوسطات أداء طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، في التطبيق البعدي لاختبار الفهم الإبداعي، والفهم التفسيري لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى فعالية استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات الفهم الإبداعي والفهم التفسيري لدى طلبة المجموعة التجريبية.

تتفق هذه النتائج مع دراسة العجارمة (2006) التي أظهرت أن هناك أثرًا ايجابيًا لاستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات اللغة من جهة، وزيادة التحصيل اللغوي من جهة أخرى .

وقد يعزى الأثر الإيجابي لاستراتيجية العصف الذهني في تحسين أداء الطلبة في فهم المقروء بمستوييه، إلا أن هذه الاستراتيجية تقوم على تناول المهارات على مراحل، في كل مرحلة منها يقوم الطالب/الطالبة بمهمات محددة، فبدايةً يتم عقد جلسة عصف ذهني لتحديد مفهوم المهارة، وفي جلسة أخرى يتم تحديد أهمية هذه المهارة ومستلزمات تطبيقها،

والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وبعد انتهاء هذه الجلسة يتم تناول المهارة الجزئية المكونة للمهارة الكلية من خلال الأنشطة المعدة في جو مفتوح يسمح للطالب/ الطالبة بالتحدث والتعبير عما يريد في حدود المهارة؛ مما زاد من فرص ممارسة المهارة، وبالتالي تحسنت لديه. فاستخدام الاستراتيجيات والأساليب التي تتدرج في تناول المهارة، وتسمح للطلبة بأكبر قدر من المشاركة اللغوية يؤدي غالبًا إلى تحسين هذه المهارة ونموها لديهم (السيد، 1988؛ Alex, 1995).

وربما تعزو الباحثة ذلك إلى ما يتصف به تطبيق استراتيجية العصف الذهني من التنظيم وجودة العرض، وصياغة المادة، وإعدادها، ومن الأسس والنظريات والمبادئ العلمية البعيدة عن التنميط والارتجال والسلوكات العشوائية، ففي تطبيقها جرى تحديد النتاجات التعليمية، والمحتوى التعليمي، والأنشطة، واستراتيجيات التدريس والتقويم، وما يترتب على ذلك من إثارة الدافعية لدى الطلبة، وكسر الجمود الذي غالبًا ما تتصف به الطريقة التقليدية.

وبسبب حداثة استراتيجية العصف الذهني بالنسبة إلى المتعلمين، ورغبتهم واندفاعهم وحماستهم لتعلمها وإنجاحها، فإن الباحثة ترى أنها لاقت نجاحًا مقبولاً، وزادت من فاعليتهم داخل الغرفة الصفية؛ مما أثر تأثيرًا إيجابيًا في تحصيلهم وتنمية مهارات الفهم الإبداعي والتفسيري لديهم. وقد يكون للاحتكاك والتفاعل المباشر بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين المدرس دور في زيادة فاعليتهم ونشاطهم من خلال الأسئلة التي يثيرها المعلم، ومحاولة المتعلمين إيجاد حل، وتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار وجعلتهم أكثر تركيزًا وعصرًا لأدمغتهم، وحفزًا لأذهانهم حتى ارتقوا إلى مستويات عليا من التفكير، مما انعكس على تقدم واضح في قدراتهم على الفهم الإبداعي. كما أن تفاعل المتعلمين الإيجابي مع الأنشطة،

والوسائل التعليمية المصاحبة، وتنوعها مراعاة لميولهم ورغباتهم والفروق الفردية بينهم قد يكون له تأثير مباشر في هذه النتيجة.

وزيادة على ذلك فإن فرص الحرية التي أتيحت للطلبة في التعامل مع المعلومات في النصوص المقروءة، وعدم توجيه النقد والمعارضة لهم أسهم في حفز تفكيرهم وتوظيف خبراتهم السابقة في فهم المضامين في المقروء، فلا قيود على ما يقولونه، ولا قيود على أشكال تعبيرهم عن آرائهم في أثناء عملية العصف والمناقشة، وهذا ساعد الطلبة على كسر حواجز الخوف، والقلق من أن تواجه استجاباتهم وأفكارهم بالرفض أو السخرية. وبالتالي ازدادت دافعيتهم نحو التحدث، والإفصاح عن آرائهم ومواقفهم حيال الموضوعات، وزادت قدرتهم على ترتيب الأفكار وتنظيمها، ومعرفة المهم منها والتركيز عليه (العجارمة، 2006).

أما ما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) على كل مستوى من مستويي الاختبار وعليها ككل تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث. فإن ذلك قد يعزى إلى أن دافعية الإناث للإستجابة الشفوية والمكتوبية، ربما كانت أكثر من دافعية الذكور من أجل تحقيق الذات ضد الآراء التي تقول إن هناك فروقًا في القدرات العقلية بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

كذلك يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ميل الإناث إلى تحمل المسؤولية، وأخذ الأمور بجدية أكثر مما هو عند الذكور، حيث يميل الذكر إلى النمو الحركي الزائد نتيجة نمو العضلات؛ مما يؤدي إلى تفهم الفتيات لتعليمات الاختبار وجلسات العصف الذهني أكثر مما هو عند الذكور (عبيدات، 1990).

وقد تعزو الباحثة ذلك إلى ما تتمتع به استراتيجية العصف الذهني من إثارة، وتوليد للحماس لدى الطلبة، وسيطرة على الخيال وتوجيهه، وتنمية مهارات الاتصال لدى الطلبة، وإيجاد جو من التنافس والثقة بالنفس، وهذا ما أثر في الإناث أكثر من الذكور، لما يتوافر لدى الإناث من ساعات فراغ تستدعي منهن إثبات وجودهن من خلال التعبير بوضوح وعمق، وزيادة في عدد الأفكار وتدفقها وتنوعها وشموليتها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دراسة درايسة(Darayseh, 2003).

أما وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في اختبار الفهم التفسيري، والاختبار الكلي تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستويي الاختبار(الفهم التفسيري، والفهم الإبداعي)، والاختبار ككل تعزى لمتغير استراتيجية التدريس، وذلك لصالح استراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

فإن تفوق الإناث على الذكور يعود هنا إلى عوامل قد ترتبط وفق ما يراه بعض الخبراء بطبيعة الإناث من حيث التركيز، والدقة، والمتابعة، وحسن التصرف في تناول النص المقروء (نصر، 1996). ويدعم هذا التفسير ما أشار إليه عباده (1988) أن تفوق الإناث في القدرة اللغوية في المستويات العليا من المرحلة الأساسية، عائد إلى تفوقهن في استخدام النصف الأيسر من الدماغ المسؤول عن القدرات اللغوية العليا، وعمليات بناء الخبرة، وإعادة بنائها بما يتفق وطبيعة الفهم الإبداعي.

وقد يعود ذلك إلى أن مستويات الاهتمام والجدية من الإناث أكثر من الذكور، وأن استراتيجية العصف الذهني أدت دورًا في زيادة تحصيل الإناث اللواتي درسن بها، لأن هذه الاستراتيجية بما فيها من حرية في إبداء الآراء والأفكار جعلت الإناث أكثر تفاعلاً معها.

وأن الذكور يعدون مادة اللغة العربية من المواد غير المحببة إليهم، كونها مادة تخلـــو من التشويق، وتحتوي بعض الجمود في فروعها المختلفة كالقواعد، وهم يفضلون الموضوعات الذكورية التي يمكن أن توصف بأنها عددية أو علمية أو منطقية، في حـــين تفـــضل الإنـــاث الموضوعات اللفظية والأدبية والفنية، إضافة إلى الموضوعات ذات الطابع الأنثوي كالنصوص المسرحية والقصصية(مهيدات، 2003).

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بالآتية:

1- ضرورة تطبيق معلمي اللغة العربية استراتيجية العصف الذهني في تنفيذ دروس القراءة، وذلك من أجل رفع مستوى الطلبة في فهم المقروء وإكسابهم مهاراته وخصوصا في مستويي الفهم (التفسيري والإبداعي).

2- عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية على استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس موضوعات اللغة العربية، ومتابعة انتقال أثر التدريب إلى الخطط الفصلية واليومية، وتطبيقه من خلال الأنشطة والمواقف الصفية.

3- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول استراتيجية العصف الذهني وأثرها في تديس منهج اللغة العربية وتناول هذه الدراسات لمستويات أخرى من فهم المقروء، وذلك لإثراء البحث في هذا المجال .

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو الهيجاء، خلدون والسعدي، عماد. (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. ***مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية***، 19 (1)، 131-132.

أبو دينا، نادية، عبدة(1986). ***تنمية القدرة على التفكير الابتكاري***، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين الشمس.

أبوكايد، عاصم محمود.(2004). ***أثر استخدام طريقة سرد القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة جرش***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الأسعد، عمر .(1989). ***اللغة العربية بين المنهج والتطبيق***، عمان: دار المكتبات والوثائق الوطنية.

الأعسر، صفاء.(1998).***الإبداع في حل المشكلات***، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

أورليخ، دونالد وكالهان، ريتشارد وهاردر، روبرت وجيسون، هاري.(2003). ***استراتيجيات التعليم الدليل نحو تدريب أفضل***.(عبد الله أبو نبعة، مترجم)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

التل، شادية ومقدادي، محمد فخري .(1989). دراسة تجريبية في تأثير أستخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي، ***المجلة التربوية***، 6(20) 273-285.

التل، شادية. (1992). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن. ***مجلة أبحاث اليرموك***، (8)، (4)، 9-44.

الجاغوب. محمد عبد الرحمن. (2002). ***النهج القوي في مهنة التعليم***، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي. (2002). ***الإبداع: مفهومه، معاييره، مكوناته، نظرياته، خصائصه، مراحله، قياسه، تدريبه***.عمان:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جميل، محمد جهاد. (2001). ***العمليات الذهنية ومهارات التفكير***. العين: دار الكتاب الجامعي.

حبيب الله، محمد. (1997). ***أسس وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم***، ط1، عمان: دار عمار.

الحر، عبد العزيز. (2001). ***مدرسة المستقبل***، دبي: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الحربي، علي سعد.(2002). ***أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الول الثانوي في مقرر الأحياء***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حسنين، حسين محمد. (2000). ***أساليب العصف الذهني***. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

الحيلواني، ياسر.(2002). ***تدريس وتقييم مهارات القراءة***، الصفا : مكتبة الفلاح.

خضير، رائد محمود السليم.(1998). ***أسباب ظاهرة الضعف اللغوي عند طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة اربد***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

خطيب، علي عبد اللطيف.(1995). التربية الإبداعية تعلم في العمق واستمطار الأفكار. ***مجلة التربية***، (112)، 24، قطر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

الدوسري، راشد أحمد علي.(2005). ***أثر استخدام كل من طريقة العصف الذهني والاستقصاء في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة قطر***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

دويدي، علي بن محمد.(2004). أثر استخدام العصف الذهني من خلال الانترنت في تنمية التفكير لدى الطلاب مقرر طرائق تدريس اللغة العربية بكلية التربية بالمدينة المنورة، ***المجلة التربوية***، 71، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة، ص61-82.

روشكا، الكسندر.(1989). الإبداع العام والخاص، (ترجمة: غسان عبد الحي أبو فخر)، ***سلسلة عالم المعرفة***، (144)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

الزبيدي، نسرين أحمد امين.(2007). ***أثر نموذج التعليم الدوري في فهم المقروء بالمستويين الاستنتاجي الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الزعبي، إبراهيم أحمد سلامة.(2003) ***أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن***، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

زيغان، مازن.(1994). *أثر طريقتي الاستقصاء والاكتشاف كاستراتيجيتي تـدريس للتربيـة الاجتماعية والوطنية في تنمية التفكير الابداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي فـي الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سعادة، جودت أحمد. (2003). *تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)*. عمـان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سمك، محمد صالح. (1986). *فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المـسلكية وأنماطهـا العملية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

السمير، محمد حسين نهار.(2003). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهـارات التفكيـر الإبداعي في الأداء الابداعي المعرفي لطلبة الصف العاشر الأساسـي*، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية– الأردن.

السيد، محمود احمد. (1988). *في طرائق تدريس اللغة العربية*. دمشق: جامعة دمشق.

شحاته، حسن. (1993). *تعليم اللغة العربية بين النظريـة والتطبيـق*، ط2،القـاهرة: الـدار المصرية.

طعيمة، رشدي احمد. (2000). *تدريس العربية في التعليم العام*: نظريات وتجارب. القـاهرة: دار الفكر العربي.

الطيطي، محمد. (2001). *تنمية قدرات التفكير الإبداعي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيـع والطباعة.

عبادة، أحمد عبد اللطيف. (1988). وظائف النصفين الكرويين للمخ في علاقتهما بالجنس والتخصص والميول المهنية واللامهنية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، (1) 2، 190-215.

عبادة، أحمد عبد اللطيف. (1992). أسلوب العصف الذهني والحلول الابتكارية للمشكلات، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، جامعة المينا، (1)،(6)، 235-275.

عبادة، أحمد.(1990). *الحلول الابتكارية للمشكلات النظرية والتطبيقية*، المنامة: دار الحكمة للنشر والتوزيع.

عبد اللطيف، جمانة والحداد، عبد الكريم(2004). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، مؤتة للبحوث والدراسات: *سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (1) 95-123..

عبده، داود.(1979). *نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً*، ط1، الكويت: مؤسسة دار العلوم.

عبيدات، يوسف محمد. (1990). **أثر طريقة عرض النصوص في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العجارمة، أحمد موسى مصطفى.(2006). *فاعلية استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والاتجاه نحوه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

عزيز، عمر إبراهيم.(2006). *العصف الذهني وأثره في تنمية التفكير الإبتكاري* ، عمان، دار دجلة.

عصر، حسني الباري. (1992). *القراءة طبيعتها- مناشط تعلمها تنمية مهاراتها*، ط1، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.

عصر، حسني عبد الباري. (1999). *الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عوض، فايزة سيد. (2003). *الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

غباين، عمر محمود.(2003). *تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير*، عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

القطامي، نايفة. (2001). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة.(2001). *سيكولوجية التدريس*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كفافي، علاء الدين. (2000). *الذكاء الوجداني*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

الكناني، ممدوح عبد المنعم.(2005). *سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مجاور، صلاح الدين محمود. (2000). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود.(2002). *طرائق التدريس العامة*، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

مطالقة، سوزان خلف مصطفى.(1998). *أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

الملا، بدرية ومرسي، محمد. (1987). *التأخر في القراءة الجهرية*: تشخيصه وعلاجه. الرياض: دار عالم الكتب.

منسي، محمود عبد الحليم والطواب، سيد وصالح، أحمد وناجي، مها إسماعيل وملكاوي، نبيلة ميخائيل.(2002). *المدخل إلى علم النفس التربوي*، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

مهيدات، محمد محمود.(1997). *أثر العصف الذهني في تحسين الاستيعاب في اللغة الإنجليزية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

مهيدات، نائلة أحمد. (2003). **أثر نموذج التفكير القرائي الموجه وأسلوب التعلم في فهم المقروء لدى طالبات الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

مورو، ليزلي.(2004). *تطوير تعلم مهارتي القراءة والكتابة في السنوات الأولى*. مساعدة الأطفال على القراءة والكتابة (سناء حرب، مترجم). العين: دار الكتاب الجامعي.

نصر، حمدان علي. (1990). *تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن*، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، عين شمس، القاهرة.

نصر، حمدان علي.(1996). أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، ***مؤتة للبحوث والدراسات***: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (13)، (1)، 103-133.

نصر، حمدان علي.(2003). الموازنة بين تدريس القراءة العربية في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين انموذج تعليمي مطور مقترح، ***مجلة جامعة الملك سعود***، (16)، (1)، 189- 234.

يوسف، عفاف حامد. (2003). ***أثر استراتيجية التساؤل التبادلي وأسلوب التعلم في فهم المقروء لدى طالبات الصف السابع الأساسي***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

يونس، فتحي علي، والناقة، محمود كامل.(1981). ***أساسيات تعليم اللغة العربية***، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية:

Adams, D.N. & Hamm, M.E. (1990). ***Cooperative Learning – Critical thinking and collaboration across the curriculum***, Springfield, IL: charles C Thomas.

Alex, zhang hong (1995) **oral Language Development Across The curriculum** Eric, 389029.

Barbe, Walter **B.(1974)*Educations Guide to Personalized Reading Instruction, Enyleood Gliffs,*** New Jersey, And prentice- Hall.

Barret, Thomas. (1972). ***Taxonomy of Reading Comprehension.*** Chicago: University of Chicago Press.

Bloom, Benjamin S. (1971). ***Taxonomy of educational objectives.*** New York: David Mackay Company.

Burns, P. C., Roe, B. D., and Ross E. P. (1992). Teaching ***Reading in Today's Elementary Schools.*** Boston: Houghton Mifflin.

Darayseh, A. (2003). **The Effect of a proposed program Basd on sematic mapping and Brain storming strategies on Developing the English Writing Ability and attitudes of the First Scientific secondary students** unpublished PHD Thesis, Amman University. Jordan.

Collando, G-(1997). ***Effects of Brain storming Criteria cued And Associations an Greative thinking with words,*** 52/12, 4201. University of san Francisco.

Collins D. & Collins, A.(2000). ***Advancing Reading Achievement, becoming Effective Teachers of Reading through collective study 2.*** 2007. from www.serve.org/publication/ARA.Pdf.

Davis, G(1983). ***Educational psychology: Theory and prantice Adison Wesley publishing company.*** New York: Holt, Rinhart, and Winston.

Deboer, J. and Dalmann, M. (1970). ***The Teaching of Reading***. New York: Holt, Rinchart, and Winston.

Fry, Edward B. (1977). ***Elementary Reading Instruction***. New York: McGraw- Mill Book Company.

Goodman, Y. M. and Burke, C. (1983). ***Reading Strategies Focus on Comprehension.*** New York: Holt, Rinchart, and Winston. Research, 77(5).

Gordon, Wiliam & Prose, Tony. (1980). SES synectics and Gifted Education Today, ***Gifted Quarterly***, 25(9) 147-151.

Harris & Smith. (1972). ***Reading Instructions through Diagnostic Teaching.*** Now yourk: Holt, Rinehart and Winston.

Harste, C. (1985). ***A state of the Art Assessment of reading comprehension*** Research, Bloomington: Indiana University.

Hildyard, A & Olson, D.(1982) ***on the comprehension and memory of oral Vs- written dis course,*** in D. Tannen (ed). Spoken and written language Explonny orality and litracy, Nor wood: N J. Able, (1982).

http://www. Mwsu,edu-educ/coe/projects/epaper/meta.htm.

Iaac's, Ann. F.(1987). Creativity and learning styles how achievement can be limited for facilitated, ***the creative child and Adult Quarterly,*** 7(4), 249-257.

Kaufman, A Kaufman, N.(1985). ***Test of Educational Achievement. American Guidance service.*** Inc.

Kruidenier, J. (2002). ***The Partnership for Reading.*** Portmouth: RMC research corporation.

Lehr, Fran. (1983). Developing Critical and creative Reading and Thinking Skills, ***Language Arts***, 60, No. 8.1031-1036.

Miller, J. H. (1979). ***The effectiveness of training on creative thinking ability of third grade children.*** Sbis- Absfnt.

Parker, J. (2003). ***The role of metacognition in the classroom.*** Retrieved August. 21, 200, from the world wide web : http://www.Mwsu,edu-edu/coe/projects/epaper/,eta.htm.

Paulus, p. Band paulus, L.E. (1997). ***Implications of Research on Group Brain storming of critical thinking.*** New York: Mc Graw-M ill Book company.

Rawilson, J.C(1981). ***Introduction to Creative thinking and Brain storming***: London: British Institute of Management foundation.

Riston, R, (1988). The teaching of thinking skills. Does it improve creativity. ***Gifted child to day*** ,(11) , 44-46.

Robinson, R., and Good, T (1987). ***Becoming an Effective Reading Teacher.*** New york Harper and Row

Ruddel, M. R(1993). ***Teaching content Reading and Writing.*** Boston: Allynand Bacon.

Seley, N.(2000). Wrong Answer welcome. School science Review 82 in action. London. Temple Smith.

Smith, Frank (1987). ***Understanding Reading*** New Yourk: Rinehart and Winston.

Smith, J. (1979). ***A Technology of Reading and Writing.*** New York: Academic Press.

Stevens, M.(1990). ***Practical problem Solving For Managers***, New Delhi: Universal Book stall.

Strain, L B. (1976). ***Accountability In Reading Instruction***. Ohio: Charles Publishing Company Columbos.

Wither spoon, Frankline. (1996). The effects of meta comprehension strategy instruction an students Reading Achievement and Meta comprehension strategy Awareness. (Doctoral Dissertation, the University of Alabam 1996). ***Dissertation Abstract International,*** 57,.625.

الملحق أ

الخطط الدراسية

الخطط الدراسية

الوحدة الأولى: تأملات رمضانية — عدد الحصص: 3

الصف: السادس — زمن الحصة: 45

مذكرة تحضير

الأهداف السلوكية	الوسائل والأساليب والأنشطة	التقويم
- أن يقرأ الطالب/ الطالبة النص قراءة جهرية صحيحة ومعبرة. - أن يقدم الطالب/ الطالبة ما يشابه معاني المفردات الآتية السقم، تحظى، طياتها. - أن يستنتج الطالب/ الطالبة الفكرة الرئيسية التي يعالجها النص. - أن يستنتج الطالب الأفكار الثانوية التي يتضمنها النص وهي: 1- صفات شهر رمضان. 2- المعارك التي ورد ذكرها. 3- أثر الصيام على المجتمع - أن يفسر الطالب/ الطالبة أحداثًا ووقائع وظواهر معينة في النص. - أن يكتشف الطالب/ الطالبة العلاقات القائمة بين الفكر والمعاني - أن يوضح الطالب/ الطالبة	التمهيد: يمهد المعلم للدرس ويسأل الأسئلة الآتية: 1- ما شهر الصوم؟ 2- من يحب شهر الصوم؟ لماذا. 3- يذكر آية فرض الصوم. - القراءة النموذجية الجهرية من قبل المعلم. - اختيار المجيدين لقراءة فقرات النص. - يسأل المعلم/ المعلمة الطلبة عن معاني بعض المفردات. - يسأل المعلم / المعلمة 1- ما الفكرة العامة التي يدور حولها النص. 2- يدون المعلم الفكرة الرئيسة على السبورة - يتضمن النص فكرة عامة يندرج تحتها عدد من الفكر الجزئية اذكرها؟ - ما الأسباب الرئيسة التي تجعل الحديث عن شهر رمضان أمراً شيقاً. - حدد طبيعة العلاقة بين كل من شهر رمضان، الصبر، الجنة؟ - حدد العلاقة الرابطة بين المسجد الأقصى، أرض الخليل وشهر رمضان؟ - حدد مغنى كلمة "يحظى" حسب ورودها في النص يحب الصائم أن يحظى بالشفاعة يوم القيامة.	-متابعة الطلبة في أثناء القراءة وإبداء الإعجاب بالإلقاء وتصويب الأخطاء. -يطلب المعلم/ المعلمة إلى الطلبة وضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة من إنشائهم (يعتر، تطرب، تعانق). -استنتج فكرتين رئيستين في النص. -استنتج الفكر الثانوية التي تضمنها النص. -جعل ثمة أسباب أخرى؟ -اذكر علاقات أخرى. -أعط مثالاً على عبارات بها معان ضمنية في النص. -اذكر أقوى عبرة مرتبطة بالنص.

فكرة أو معنى غامضًا من خلال لغة النص المقروء - أن يتعرف الطالب / الطالبة إلى أسلوب النص. - أن يبين الطالب/ الطالبة المعنى الضمني لبعض عبارات النص. - أن يتعرف الطالب/ الطالبة الجنس الأدبي في النص. - أن يعيد الطالب/ الطالبة بناء معان وفكر في النص. - أن يرتب الطالب/ الطالبة أحداثاً وفكراً واردة في النص. - أن يحلل الطالب، الطالبة حدث شهر رمضان إلى أبعاده	- ما أسلوب النص الذي استخدمه الكاتب مما يأتي: أ- إنشائي ب- خطابي ج- سردي د- تصويري - ما المعنى المتضمن في عبارة " يعلم شهر رمضان الصائم كبح الجماع"؟ - ما جنس المقروء الأدبي. - أعد كتابة الفقرة الثالثة محافظاً على فكرتها. - ما الترتيب الصحيح للأحداث الآتية (الإمساك عند الفجر، صلاة العيد، صلاة التراويح، صدقة الفطر، الإفطار عند الغروب). - ما العبرة المستفادة من النص.	

البتراء المدينة الوردية

الوحدة الثانية: عدد الحصص: 3

الصف: السادس زمن الحصة: 45

مذكرة تحضير

الأهداف السلوكية	الوسائل والأساليب والأنشطة	التقويم
- أن يقرأ الطالب/ الطالبة النص قراءة جهرية معبرة. - أن يقدم الطالب/ الطالبة ما يشابه معاني المفردات الآتية: نافذة، تطل، مأهولة - أن يستنتج الطالب الفكرة الثانوية التي يتضمنها النص. - العلاقة الرابطة بين البتراء والأنباط. - أن يفسر الطالب/ الطالبة أحداثاً ووقائع معينة وردت في النص. - أن يكتشف الطالب/ الطالبة العلاقات القائمة بين المدينة الوردية والبحر الميت. - أن يوضح الطالب/ الطالبة فكرة أو معنى غامض من خلال لغة النص. - أن يعزو الطالب/ الطالبة نتائج وأحكام وأحداث في النص إلى مسبباتها. - أن يذكر الطالب/ الطالبة أسلوب كاتب النص. - أن يبين الطالب/ الطالبة المعنى الضمني لبعض عبارات	التمهيد: يمهد المعلم للدرس ويسأل الأسئلة الآتية: 1- ما أجمل الأماكن السياحية في الأردن؟ 2- من منكم زار البتراء وما أجمل شيء فيها؟ 3- صف لنا باختصار رحلتك إلى البتراء؟ - القراءة النموذجية الجهرية من قبل المعلم. - اختيار المجيدين لقراءة فقرات النص. - يسأل المعلم/ المعلمة الطلبة عن معاني بعض المفردات. - يسأل المعلم / المعلمة - ما الفكرة العامة التي يدور حولها النص؟ - يدون المعلم/ المعلمة الفكرة الرئيسة على السبورة. - يتضمن النص فكرة عامة يدور حولها عدد من الفكر الجزئية، اذكرها؟ - اذكر سببين رئيسيين لاهتمام العالم بالمدينة الوردية؟ - حدد العلاقة الرابطة بين المدينة الوردية والبتراء. - ما المعنى المقصود من وراء العبارة وما أن يصل الزائر إلى السيق فتمتلأ نفسه	-متابعة الطلبة في أثناء القراءة وإبداء الإعجاب بالإلقاء وتصويب الأخطاء المتوقعة. -يطلب المعلم/ المعلمة إلى الطلبة وضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة من إنشائهم (تحط، ينحني، الأضرحة). - استنتج فكرتين رئيستين من النص. - استنتج الفكر الثانوية التي تضمنها النص. - إبحث عن عبارة أخرى تمثل معنى غامضًا. - اذكر مثالاً آخر على كلمة وردت في النص. - هل ثمة نتائج أخرى. - ما الفرق بين أسلوب كاتب النص وأسلوب كاتب النص في درس تأملات رمضانية؟ - قارن بين جنس النص الأدبي الحالي بجنس نص تأملات رمضانية. - اذكر خاتمة أخرى.

النص. - أن يتعرف الطالب/ الطالبة الجنس الأدبي في النص. - أن يحلل الطالب/ الطالبة حدثاً ما في النص إلى أبعاده. - أن يرتب الطالب/ الطالبة أحداثاً وفكراً واردة في النص.	دهشة وإعجاباً. - ما المعنى الذي تعنيه كلمة" تخوم" في عبارة وكونوا دولة واسعة وصلت إلى تخوم دمشق. - ما نتائج اتخاذ الأنباط البتراء عاصمة لهم؟ - ما الأسلوب الذي اتبعه الكاتب في النص؟ - ما المعنى الضمني في عبارة إن الأردن بما يزخر به من تراث يجعلك تعرف أعماق التاريخ. - ما جنس المقروء الأدبي مما يأتي: أ- رسالة ب- قصة ج- مقالة د- خاطرة - علام يدل توارث أبناء الأردن تقاليد الضيافة عن أسلافهم. - رتب المواقع التالية ترتيباً تسلسلياً: السيق، الشارع، المعبد، الخزنة. - اذكر عناوين أخرى مناسبة تعبر عن فكرة موضوع النص الرئيسة. - لو طلب منك استبدال خاتمة النص الحالي بخاتمة أخرى جديدة فماذا تقترح؟	

نعمة الماء

الوحدة الثالثة: نعمة الماء — عدد الحصص: 3

الصف: السادس — زمن الحصة: 45

مذكرة تحضير

الأهداف السلوكية	الوسائل والأساليب والأنشطة	التقويم
- أن يقرأ الطالب/ الطالبة النص قراءة جهرية صحية ومعبرة. - أن يقدم الطالب/ الطالبة ما يشابه معاني المفردات الآتية: أبدع، الرقراقة، مواتاً. - أن يستنتج الطالب/ الطالبة الفكرة الرئيسية التي يتناولها النص. - أن يستنتج الطالب الفكرة الثانوية التي يتضمنها النص - المحافظة على الثروة المائية. - أن يفسر الطالب/ الطالبة أحداثاً ووقائع ظواهر معينة وردت في المقروء. - أن يكتشف الطالب/ الطالبة العلاقات القائمة بين بعض أفكار النص ومعانيه. - أن يوضح الطالب/ الطالبة فكرة أو معنى غامض من خلال لغة النص. - أن يبين الطالب/ الطالبة دلالات كلمات من السياق. - أن يعزو الطالب/ الطالبة نتائج وأحكاماً وأحداثاً في النص إلى مسبباتها. - أن يتذكر الطالب / الطالبة	التمهيد: يمهد المعلم للدرس ويسأل السؤالين الآتيين 1- ما الآية التي تتذكرها لدى سماعك كلمة الماء؟ 2- هل تصلح الحياة بدون الماء؟ لماذا؟ - القراءة النموذجية الجهرية من قبل المعلم. - اختيار المجيدين لقراءة فقرات النص. - يسأل المعلم/ المعلمة الطلبة عن معاني بعض المفردات. - يسأل المعلم / المعلمة - ما الفكرة العامة التي يدور حولها النص. - يدون المعلم الفكرة الرئيسة على السبورة - يتضمن النص فكرة عامة يندرج تحتها عدد من الفكر الجزئية أذكرها؟ - ما الأسباب الرئيسة وراء حفاظنا على نعمة الماء. - ما العلاقة التي تربط الماء بمظاهر الحياة؟ - ما المعنى المقصود في عبارة " قد تنشب الحروب كما يتوقع الكثير من الخبراء في القرون القادمة بسبب الماء. - كلمة " الوقاية" التي وردت في عبارة المحافظة على الثروة المائية واجب على كل فرد بأتباع الوقاية لحمايتها من التلوث. - إلام يسفر ترشيد استهلاك الماء. - ما الأسلوب الذي إعتمده الكاتب في النص	-متابعة الطلبة في أثناء القراءة وإبداء الإعجاب بالإلقاء الجيد وتصويب الأخطاء المتوقعة. -يطلب المعلم/ المعلمة إلى الطلبة وضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة من إنشائهم (يزيل، جحود، يبدد). -استنتج فكرتين رئيستين من النص. -استنتج الفكر الثانوية التي تضمنها النص. -أذكر سبباً آخر. -قارن ذلك بأساليب الدروس السابقة. -هات أمثلة أخرى عن معان ضمنية . -قارن ذلك بالدروس السابقة.

الأسلوب الذي اتبعه كاتب النص. - أن يحدد الطالب/ الطالبة بعض المعاني الضمنية في النص. - أن يتعرف الطالب/ الطالبة الجنس النص الأدبي. - أن يرتب الطالب/ الطالبة أحداثاً وفكراً واردة في النص. - أن يقدم الطالب/ الطالبة أمثلة على مقابلة بعض المعاني بمعان مناسبة. - أن يقدم الطالب/ الطالبة حلولاً بديلة غير مألوفة لترشيد استهلاك المياه.	مما يأتي: أ- إنشائي ب- خطابي ج- تصويري د- سردي - ما المعنى المتضمن في عبارة هل تختلف حياتك بلا ماء. - ما جنس النص الأدبي. - رتب الأحداث التالية تصاعدياً: سقوط المطر، ارتفاع حرارة مياه البحار والمحيطات، صعود البخار إلى طبقات الجو العليا، تحول المياه إلى بخار. - وردت في النص عبارة تقابل قوله تعالى: "وجعلنا من الماء كل شيء حي" أذكرها.	

عائشة الباعونيّة

الوحدة الرابعة — عدد الحصص: 3

الصف: السادس — زمن الحصة: 45

مذكرة تحضير

الأهداف السلوكية	الوسائل والأساليب والأنشطة	التقويم
- أن يقرأ الطالب/ الطالبة النص قراءة جهرية صحية ومعبرة. - أن يقدم الطالب/ الطالبة ما يشابه معاني المفردات الآتية: العصبية، تنحدر، التصنيف. - أن يستنتج الطالب/ الطالبة الفكرة الرئيسة التي يتناولها أو يعالجها النص. - مكانة عائشة الباعونية في التاريخ الإسلامي. - أن يستنتج الطالب الفكرة الثانوية التي يتضمنها النص - صفات ولمحات من حياة الشاعرة الباعونية. - أن يفسر الطالب/ الطالبة أحداثاً ووقائع ظواهر معينة وردت في النص. - أن يكتشف الطالب/ الطالبة علاقات القائمة بين بعض فكر النص	التمهيد: يمهد المعلم للدرس ويسأل السؤالين الآتيين 1- ما أشهر نساء التاريخ في الأردن؟ 2- ما الفرق بين شهرة النساء وشهرة الرجال؟ - القراءة النموذجية الجهرية من قبل المعلم. - اختيار المجيدين لقراءة فقرات النص. - يسأل المعلم/ المعلمة الطلبة عن معاني بعض المفردات. - يسأل المعلم / المعلمة - ما الفكرة العامة التي يتناولها ويدور حولها النص. - يدون المعلم الفكرة الرئيسة على السبورة. - يتضمن النص فكرة عامة يدور حولها عدد من الفكر الجزئية أذكرها؟ - ما الأسباب الرئيسة وراء شهرة عائشة الباعونية. - ما العلاقة الرابطة بين عائشة وقرية باعون.	-متابعة الطلبة في أثناء القراءة وإبداء الإعجاب بالإلقاء الجيد وتصحيح الأخطاء الواقعة من قبل الطلاب. -يطلب المعلم/ المعلمة إلى الطلبة وضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة من إنشائهم (جائمة، أفذاذ، أعلام). -استنتج فكرتين رئيستين من النص. -استنتج الفكر الثانوية الأخرى التي تضمنها النص. -ما سبب تسمية عائشة بـ" فاضلة الزمان". - اذكر أحب وصف إليك

ومعانيه. - أن يوضح الطالب/ الطالبة فكرة أو معنى غامض من خلال لغة النص. - أن يبين الطالب/ الطالبة دلالات كلمات من السياق. - أن يعزو الطالب/ الطالبة نتائج وأحكاماً وأحداثاً في النص إلى مسبباتها. - أن يقدم الطالب/ الطالبة وصفا لشخصية الباعونية. - أن يبين الطالب/ الطالبة بعض المعاني الضمنية في النص. - أن يكتب الطالب/ الطالبة بلغته الخاصة فكرة جديدة ذات علاقة بفكرة مطروقة. - أن يقدم الطالب/ الطالبة تنظيمات جديدة للنص. - أن يقترح الطالب/ الطالبة قائمة جديدة بديلة للنص. - أن يقدم الطالب/الطالبة حلولا بديلة غير مألوفة لمشكلة مستقاة من النص.	- ما المعنى المقصود من عبارة " بلغت الباعونية أعالي المجد في التغني في المنظوم والمنثور والإجادة في التصنيف والتأليف. - كلمة " العصيبة" في عبارة وشاركت النساء الرجال في تحمل أعباء المراحل العصيبة. - ما زالت الباعونية حية إلى اليوم بالرغم من مرور ما يقارب خمسمائة عام وفاتها، إلام يعزو ذلك؟. - بناءً على المعلومات الواردة في النص بم تصف الباعونية؟ - ما المعنى المتضمن في عبارة" والمرأة أول من ضحت بنفسها في سبيل الله". - أذكر أربعة عناوين مناسبة لموضوع وفكرة النص الكلية. - لو تم إلغاء الفقرة الأخيرة من النص فماذا يمكن أن تكتب غيرها حدد ذلك في ثلاثة سطور. - ما الحلول الناجعة لإخراج جيل ينتمي إلى إنجاز عائشة الباعونية.	-ما العنوان الأكثر مناسبة مما اخترت.

الملحق ب

قائمة المحكمين على مؤشرات الفهم التفسيري والإبداعي

الاسم	الجامعة	مجال التخصص
أ.د محمد مقدادي	اليرموك	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها
د. خلدون أبو الهيجاء	اليرموك	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها
د. باسم صرايرة	اليرموك	مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها
د. شفيق علاونة	اليرموك	علم النفس التربوي
د. كامل العتوم	جرش	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها
د. عبد الكريم حداد	الأردنية	مناهج اللغة العربية
د. أحمد موسى العجارمة	وزارة التربية	مبنى الإحصاء والتقويم
د. إبراهيم خليل	الأردنية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها
أ.د. طه الدليمي	الهاشمية	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

قائمة المحكمين لاختبار فهم المقروء.

الاسم	الجامعة	مجال التخصص
أ.د محمد مقدادي	اليرموك	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها
د. خلدون أبو الهيجاء	اليرموك	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها
د. باسم صرايرة	اليرموك	مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها
د. عبد الله بني عبد الرحمن	اليرموك	مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها
د. شفيق علاونة	اليرموك	علم النفس
د. أحمد قواسمة	اليرموك	قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

الملحق ج

اختبار فهم المقروء

أسئلة الفهم التفسيري

أقرأ النصوص التالية وأجب عن الأسئلة التي تليها:

النص الأول:

"عُنيت الأمم بتعليم الرياضة البدنية في مدارسها، لا فرق في ذلك بين البنين والبنات، فإن "العقل السليم في الجسم السليم".

وتختلف حاجة الناس إليها باختلاف قواهم الجسمية، وعملهم وأعمارهم، فتكون أشد لزوماً لمن يزاولون الأعمال العقلية، ولمن يعيشون في المدن، فلا يجدون من الهواء الطلق، والمكان الفسيح، والحركة الدائمة ما يجده قُطّانُ المدن الخلائية؛ والشباب أشدُّ احتياجاً إليها ليتكون جسمه وعقله منذ الصغر على صورة أتم نفعاً وأعظم فائدة.

وللرياضة البدنية صلة متينة بالأخلاق الفاضلة؛ إذ هي تعلم الإنسان حب التعاون والاتحاد مع غيره في تذليل الصعاب وتخطي العقبات؛ وترشده إلى ما يجب عليه نحو أبناء جنسه من معاملتهم بالشرف والكرامة، والاعتراف لهم بما يمتازون به من فضل ويفوزون من ظفر، وهي التي تجعل الإنسان رجلاً قادراً على مزاولة الصعاب، يجعل النظام رائدة، والصبر عدته، وتعوده أن يعنى بجسمه العناية اللائقة في غذائه، وراحته، ورياضته.

وقد كان للرياضة أثر بيّن في رقي الفنون والصناعات، حيث تجلت قدرة الإنسان القوي بعقله وجسمه في اختراع الأشياء النافعة، وتعلمه كيف يسلك سبيل الحياة في نشاط وجد".

من كتاب اللغة العربية للصف الثامن

وزارة التربية والتعليم- 1991

بتصرف

1- السبب الرئيس الذي يجعل الأمم تهتم بالرياضة البدنية لمواطنيها هو ل:

أ- خلق جيل قوي في جسمه وعقله.

ب- خلق التسابق والتنافس بينهم.

ج- إيجاد فرص للعاطلين عن العمل.

د- تحقيق هوياتهم في لعب كرة القدم.

2- العلاقة بين الرياضة البدنية والصناعة أن الرياضة البدنية:

أ- توازن بين الجسم والعقل في العمل الصناعي.

ب- تنمي العقل الذي يخترع والجسم الذي يعمل.

ج- تريح جسم العامل الصناعي وعقله أثناء العمل.

د- تقوي الجسم على حساب العقل في العمل.

3- المعنى المقصود في عبارة "وترشده إلى ما يجب عليه من فضل نحو أبناء جنسه من معاملتهم بالشرف والكرامة" أن الرياضة تعلم الإنسان أن يتصرف نحو مواطنيه ب:

أ-تواضع ودون توجيه إهانات

ب- افتخار واعتزاز بنفسه

ج- ملاطفة وحب

د- تكبر وغرور

4- كلمة "تخطي" التي وردت في عبارة "تخطي العقبات" تعني:

أ- ترك.

ب- منع.

ج- تجاوز.

د- معالجة.

5- إقامة المباريات الرياضية المختلفة توجد بين المواطنين.

أ- التنافس غير الشريف.

ب- التقارب والتعاون.

د- الفرقة والنزاعات.

د- الانشغال بعمل غير نافع.

6- أي الصفات التالية تنطبق على الرياضي بما ورد في النص؟

أ- ينام ساعات طويلة.

ب- يعتمد على غيره في قضاء حاجاته.

ج- يعمل الأشياء بصورة منتظمة.

د- يتناول كميات كبيرة من الطعام.

7- استخدم الكاتب في النص الأسلوب.

أ- السردي.

ب- الخطابي.

ج- التصويري.

د- الإنشائي.

8- المعنى المتضمن في عبارة: "الاعتراف لهم بما يمتازون به من فضل ويفوزون من ظفر"

هو دعوة الإنسان الرياضي إلى:

أ- تقدير عمل الآخرين وقدراتهم ونجاحهم.

ب- تفضيل القوي على الضعيف.

ج- السخرية من أعمال الآخرين.

د- العمل الجاد للتفوق على الآخرين.

9- أي العبارات التالية تقابل عبارة "العقل السليم في الجسم السليم"

أ- كلما زادت قوة الجسم زادت قوة العقل.

ب- صحة العقول من صحة الأبدان.

ج- سلامة العقل تكمن في نظافة الجسم.

د- قوة العقل وقوة البدن ضروريتان للإنسان.

النص الثاني:

"أخذ الشيخ عز الدين القسام بالإعداد للثورة، واختيار العناصر الصالحة للقيام بها، واستمر في الإعداد سنين عديدة، فالتف المجاهدون حول حركته بدأت حركته تنفذ عملياتها العسكرية ضد المستعمرات اليهودية، ومعسكرات الإنجليز، وما لبثت أن حققت شهرة واسعة لدى أبناء فلسطين، مما أثار قلق الإنجليز واليهود، فبذلوا أقصى جهودهم للقبض على القسام، والقضاء على رجاله، وإخماد ثورته.

وفي سنة ألف وتسع مائة وخمس وثلاثين، خرج القسّام ومعه جماعة من المجاهدين، يطوفون بالقرى لحشد الرجال وتسليحهم، تمهيداً لمواجهة الإنجليز، ومستعمرات اليهود وأحيائهم في حيفا، فتوجهت المجموعة بقيادته إلى مدينة جنين في نحو ثلاثين مجاهداً، فعلم الإنجليز بتحركهم، فتوارى المجاهدون في كهف، وجرت هناك مواجهة محددة بين هذه الثلة المؤمنة، وبين حوالي مئتي جندي إنجليزي، انسحب في أثرها القسام ورجاله ليلاً إلى حراج بلدة (يعبد)، فعرف الإنجليز مواضعهم، وأرسلوا قوة كبيرة من الجنود للقضاء عليهم، فوزع القسام رجاله في مواقع معينة بين الصخور العالية، والأشجار الكثيفة، ونشبت معركة عنيفة، صمد فيها المجاهدون، وقاوموا بضراوة، وعندما نادى الضابط البريطاني المجاهدين: استسلموا تنجوا! صرخ القسام في وجهه: لا لن نستسلم، هذا جهاد في سبيل الله، ثم التفت إلى

أصحابه، وهتف بهم، موتوا شهداء واستمر المجاهدون في القتال من الفجر حتى العصر، إذ استشهد خلال هذه المعركة غير المتكافئة القسام، ونفر من أصحابه المجاهدين.

ولفت أجساد الشهداء بالأعلام العربية، وخرج آلاف المشيعين يرددون صيحة: الله أكبر والنساء يزغردن، والآلاف يهتفون بصوت واحد: الانتقام، الانتقام!

(بتصرف عن كتاب الشيخ عز الدين القسام:

قائد حركة وشهيد قضية، صفحات متفرقة حسني أدهم جرار)

10- المعنى الذي قصده الكاتب من أغاريد النساء في عبارة "النساء يزغردن" هو التعبير للشهداء عن مشاعر:

أ- الحزن العميق لموتهم.

ب-الإعجاب الشديد بصمودهم.

ج- الفرح والاعتزاز لاستشهادهم.

د- الإشفاق عليهم.

11- يصنف نص القسام بأنه:

أ- مقالة.

ب- قصة.

ج- سيرة شخصية.

د- نص تاريخي.

الإجـــابة

الرقم	أ	ب	ج	د
1	×			
2		×		
3			×	
4			×	
5		×		
6			×	
7				×
8	×			
9		×		
10			×	
11				×

أسئلة الفهم الإبداعي

اقرأ النصوص التالية وأجب عن الأسئلة التي تليها:

النص الأول

كتب الخليفة عمر بن الخطاب إلى أبي موسى الأشعري (والي مدينة البصرة في العراق):

" أما بعد، فإن الناس قد يعرضون عن سلطانهم ويبتعدون عنه، فاحذر أن تدركني– وإياك– أحقاد محمولة، فأقم الحدود، وباشر أمور المسلمين، وافتح بابك لهم؛ فإنما أنت رجل منهم، غير أن الله جعلك أثقلهم حملاً وقد بلغني أنك خصصت لك ولأهل بيتك جماعة تعهد إليهم بلباسك، ومطعمك، ومركبك ليس للمسلمين مثلهم فإياك – يا عبد الله– أن تكون كالبهيمة همها في السّمن، والسمّن هلاكها، وأعلم أن الوالي إذا زاغ زاغت رعيته، وأشقى الناس من يشقى به الناس، والسلام.

من كتاب جمال الخواطر في الأدب والنوادر

لمحسن الحسن الحموي الأزهري، ص 18

بتصرف

1- عبارة باشر أمور المسلمين تعني:

أ- اشرف على شؤونهم.

ب- عاملهم معاملة حسنة.

ج- شاورهم في أمورهم.

د- استمع لشكاواهم.

2- رسالة الخليفة للوالي تدل على:

أ- رغبة الخليفة في إقامة صداقة مع الوالي.

ب- خوف الخليفة من غضب الناس على الوالي.

ج- اهتمام الخليفة بأحوال المسلمين.

د- قلق الخليفة على سمعة الوالي.

3- أي القيم والاتجاهات التالية يحاول النص بناءها؟

أ- إقامة العدل بين المسلمين

ب- تحقيق المساواة بين أفراد الرعية.

ج- عدم إيذاء المسلمين.

د- كل ما ذكر.

4- اقرأ العبارات التالية التي تصف علاقة الخليفة بولاة المسلمين.

1- يعزلهم إذا ظلموا الناس. 2- يقدم لهم النصح والمشورة.

3- ينبههم وينذرهم إذا أخطأوا 4- يتابع أعمالهم.

اختر التدرج المناسب لهذه الأعمال حسب الأول:

أ- 1، 4، 2، 3.

ب- 4، 3، 1، 2.

ج- 4، 2، 3 ، 1.

د- 3، 1، 2، 4.

5- أي من التالية يجب أن يقوم بها الحاكم حتى يقدره الناس ويحبونه

أ- يشاورهم في كل الأمور العامة التي تهمهم.

ب- يكون قدوة لهم في أعماله وتصرفاته.

ج- يحافظ على حقوقهم.

د- جميع ما ذكر.

النص الثاني

كرم حاتم الطائي

"كان حاتم الطائي كريماً حتى ضرب به المثل في الكرم، وكان إذا اشتد البرد في الشتاء أمر غلمانه أن يوقدوا النار على مكان مرتفع، لينظر إليها من ضل الطريق في الليل فيذهب إليها، وكان يجود بكل ما يملك، سوى فرسه وسلاحه فإنه لا يجود بهما.

وأخبار جوده كثيرة، وقد روت امرأته القصة التالية عن كرمه:

قالت: أصابنا قحط شديد في إحدى السنين، فيبس العشب، وضمرت الإبلُ، حتى أيقنا الهلاك، وفي ليلة باردة بكى صبيتنا جوعاً؛ فقام حاتم يسليهم ويسكتهم حتى ناموا، فلما مضى من الليل أكثره، إذا بامرأة تنادي خلف الخباء: "يا أبا عدي، جئتك من عند صبية يبكون طوال الليل من الجوع، ولم أجد أحداً التجئ إليه سواك، فتأثر حاتم ونهض من فوره، وأخذ المدية بيده وعمد إلى فرسه فذبحه، وكشط عنه جلده، ثم أوقد النار ودفع إلى المرأة سكيناً وقال لها: اقطعي واشوي وكلي وأطعمي صبيانك، فأكلت المرأة ، وأشبعت صبيانها.

ثم نادى حاتم أهل الحي قائلاً: هبوا أيها القوم، عليكم بالنار فاجتمعوا حول الفرس، وأكلوا وشبعوا، والتف حاتم بكسائه، وجلس ناحية، فوالله ما ذاق شيئاً.

(من كتاب اللغة العربية، الصف الخامس 1967/ وزارة التربية والتعليم الأردنية/ ص 17.

6- أي الخيارات الأخرى الممكنة الأنسب لحل مشكلة حاتم مع المرأة؟

أ- يعتذر لها لعدم وجود طعام عنده.

ب- يبحث لها بنفسه عن طعام عند أهل الحي.

ج- يطلب منها أن تلهي أولادها حتى يطلع النهار ليتصرف.

د- يطلب منها أن تبحث عن الطعام عند غيره.

7- أي العناوين التالية يعبر عن فكرة موضوع النص الرئيسة

أ- وفاء حاتم.

ب- مشاعر حاتم النبيلة.

ج- نخوة حاتم.

د- عطف حاتم.

8- أي التالية يصلح أكثر ليكون نهاية للنص؟

أ- كان كرم حاتم نادراً لم يعرف العرب مثيلاً له من قبل.

ب- وبذلك فقد حاتم فرسه الذي يعتز به ويدافع عن نفسه.

ج- لقد كان حاتم شهماً فضل غيره على نفسه وضحى بأعز ما يملك وهو فرسه.

د- وهكذا، فقد استحق حاتم أن يضرب به المثل، وأن يكون من أجود العرب.

9- أي التالية الأكثر احتمالاً أن تقوم به المرأة لو لم يساعدها حاتم؟

أ- تضطر للبحث عن الطعام في بيوت أخرى.

ب- تعود إلى البيت وتصبر أطفالها حتى الصباح.

ج- تلجأ إلى السرقة من أي بيت تستطيع.

د- تشيع تخلفه عن مساعدتها بين الناس.

10- عبارة "فتأثر حاتم ونهض من فوره وأخذ المدية بيده وعمد إلى فرسة فذبحه" تشير إلى صفة من صفات حاتم هي:

أ- مألوفة وتتفق مع الواقع.

ب- التهور والغباء وعدم المنطقية.

ج- الحكمة وقت الشدائد.

د- تتفق مع مشاعر الرجال نحو النساء.

النص الثالث

إن السماءَ إذا لم تبْكِ مُقْلَتُها لم تضحك الأرض عن شيءٍ من الزَّهر

11- أي الجمل النثرية التالية تقابل بيت الشعر وتحافظ على المعنى؟

أ- إذا أمطرت السماء تنبت للزهر عيون.

ب- إذا أمطرت السماء ضحك الزهر.

ج- إذا لم تمطر السماء يجف الزهر.

د- إذا لم تمطر السماء لا ينبت شيء من الزهر.

الإجـــــابة

الرقم	أ	ب	ج	د
1	×			
2			×	
3				×
4			×	
5				×
6		×		
7			×	
8				×
9	×			
10			×	
11		×		

الملحق د

قائمة مؤشرات الفهم التفسيري

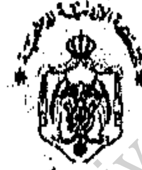
الرقم	المؤشرات
	مؤشرات الفهم التفسيري
1	تحديد غرض الكاتب من النص
2	تفسير أحداث ووقائع وظواهر معينة في المقروء
3	اكتشاف العلاقات القائمة بين الأفكار والمعاني في النص
4	تعرف دلالات كلمات من السياق
5	عمل استنتاجات من المقروء ومضامينه
6	عزو نتائج وأحكام وأحداث إلى مسبباتها
7	وصف شخصيات بناء على معطيات النص المقروء
8	معرفة الأسلوب الذي اتبعه الكاتب في النص
9	فهم المعاني الضمنية في المقروء
10	فهم التعابير اللغوية والمجازية
11	تعرف الجنس الأدبي للنص المقروء

قائمة مؤشرات الفهم الإبداعي

الرقم	المؤشرات
	مؤشرات الفهم الإبداعي
1	تقديم حلول بديلة غير مألوفة
2	عمل تنظيمات وتصنيفات جديدة للمعاني والأفكار
3	إعادة بناء معاني وأفكار في المقروء
4	إعادة صياغة النص بجنس أدبي آخر
5	إعطاء نهاية أو خاتمة جديدة بديلة
6	مقابلة بعض المعاني بمعان مناسبة.
7	تحليل المشكلة أو الحدث المتضمن إلى أبعاده
8	توليد فكرة جديدة ذات صلة وعلاقة بفكرة مطروقة
9	توضيح فكرة أو معنى غامض من خلال لغة النص المقروء
10	ترتيب أحداث/ عناصر واردة في المقروءة بطريقة جديدة
11	توقع نتائج وأحداث مترتبة على فعل أو سبب متضمن في المقروء

الملحق هـ

الإذن المسبق وزارة التربية والتعليم



بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم



الرقم / ... ٥٢٨١٠ التاريخ ١٤٢٢/٨/١٠ الموافق ٢٠٠١/١٠/٢١

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى
السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية
السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تقوم الطالبة رؤية فوزي أبو الهيجاء بإعداد دراسة بعنوان " أثر إستراتيجية العصف الذهني في تدريس نص القراءة العربية في المستويين التفسيري والإبداعي لدى طلاب الصف السادس الأساسي "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، تخصص المناهج والتدريس في جامعة اليرموك في الأردن، ويحتاج ذلك لتطبيق برنامج تعليمي على عينة من طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

مع وافر الاحترام

وزير التربية والتعليم

الدكتورة
هيفاء فيصل الحواشية
مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / للملف ١٠/٣

هاتف ٥٦٠٧١٨١ / ١١ فاكس ٥٦٦٦٠١٩ ص.ب (١٦٤٦)

قرار رقم ٢٠٠١/٢٤٩

الملحق و

إجراءات تطبيق استراتيجية العصف الذهني

(دليل المعلم)

أخي المعلم/ أختي المعلمة

تم اختيار المادة التعلمية من كتاب لغتنا العربية المقرر للطلبة في الصف السادس الأساسي 2007م.

اطلعت الباحثة على المحتوى وتنظيمه وإعادة صياغته على النحو الآتي:

أ- أنشطة ومشكلات تناسب طبيعة تنفيذ استراتيجية العصف الذهني روعي فيها تكامل المهارات اللغوية.

ب- تدريبات وأنشطة من إعداد الباحثة تغطي الأهداف المنوي تحقيقها من ناحية، ولتدرب الطلبة وتعرضهم لخبرات ومواقف عملية حياتية حقيقية من ناحية أخرى.

أهداف دليل المعلم

يتوقع لهذا الدليل أن يسهم في تحقيق الأهداف الآتية:

1- تعريف المعلمين باستراتيجية العصف الذهني وكيفية استخدامها في تدريس نصوص القراءة.

2- تعريف المعلمين بآليات تنظيم الطلبة لجلسات العصف الذهني.

3- توثيق الوسائل والحوافز لدفع الطلبة للمشاركة في دراسة نص القراءة.

4- تدريب معلم /معلمة اللغة العربية على إجراءات تطبيق استراتيجية العصف الذهني في تنفيذ درس القراءة.

5- تبصير معلم/ معلمة اللغة العربية، بالنشاطات اللغوية والتفكيرية التي تستخدم في إشراك الطلبة في موقف العصف الذهني لتنمية مهارات فهم المقروء بالمستويين التفسيري والإبداعي.

6- تعريف معلم/ معلمة التجربة بالمؤشرات السلوكية للفهم التفسيري والفهم الإبداعي.

التعريف بالدليل

تم إعداد هذا الدليل الذي بين يديك، لاستخدامه عند تدريس نصوص القراءة (تأملات رمضانية، البتراء المدنية الوردية، نعمة الماء، عائشة الباعونية)، للصف السادس الأساسي والذي بدأ العمل به منذ العام الدراسي (2008/2007)، ويتضمن هذا الدليل خططاً مقترحة عوناً لكم في تقديم المادة الدراسية بصورة أفضل، وتستند هذه الخطط إلى استراتيجية العصف الذهني، وهذا يعني وجود خطوات متسلسلة ينبغي اتباعها لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

والهدف من التدريس بهذه الاستراتيجية، هو تدريب الطلبة على التفكير بمستويات متقدمة، لذا فالمرجو منكم أخي المعلم، أختي المعلمة الالتزام بالخطوات الآتية في تنفيذ حصة القراءة:

- قراءة محتوى الدرس المصمم وفق الاستراتيجية المذكورة أكثر من مرة، ثم وضع ملاحظات يمكن الاستفادة منها خلال التقييم.
- الالتزام بالوقت اللازم للحصة ما أمكن، واستغلاله بالكامل.
- مراعاة عدد الدروس والمدة الزمنية المتاحة لتدريس هذه النصوص المحددة.
- إعطاء التغذية الراجعة المناسبة في كل خطوة من خطوات التطبيق.

- تحضير المهمات والنشاطات البيتية للطلبة مسبقًا، قبل تقديم الدرس لتقديمها في نهاية كل حصة دراسية.

مفهوم العصف الذهني

يقصد به وفق ما يراه الخبراء في هذا الشأن توليد أفكار وآراء إبداعية من الطلبة والمجموعات لحل مشكلة معينة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع مدار التناول، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار.

أهداف التدريس بطريقة العصف الذهني

يمكن حصر أهداف التدريس في الآتية:

1- تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.

2- تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة، أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.

3- أن يعتاد الطلاب على احترام آراء الآخرين وتقديرها.

4- أن يعتاد الطلاب على الاستفادة من أفكار الآخرين، من خلال تطويرها والبناء عليها.

مبادئ العصف الذهني

يقوم التدريس بهذه الاستراتيجية على عدة مبادئ أبرزها (كفافي، 2000).

1- إرجاء التقييم:

لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من جلسة العصف لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة، ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل، لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي.

2- إطلاق حرية التفكير:

ويعني التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي لدى الطالب وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ، بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل، وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم، ويستند هذا المبدأ إلى الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة التي قد تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين.

3- الكم قبل الكيف:

التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، كالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة.

4- البناء على أفكار الآخرين:

جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة، فالأفكار المقترحة ليست حكرًا على أصحابها فهي حق مشروع لأي مشارك من صنع تحويرها وتوليد أفكار أخرى منها.

إجراءات تنفيذ استراتيجية العصف الذهني

تنفذ جلسة العصف الذهني وفق إجراءات يجب توخي الدقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب لضمان نجاحها وتتضمن هذه المراحل ما يلي (Parker, 2003).

1- تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع):

تعريف المعلم الطلبة المشاركين بالمشكلة أو الموضوع مدار التناول، وتقديم صورة أولية عنه دون تفضيل.

2- إعادة صياغة الموضوع:

يطلب من المشاركين في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد فقد تكون للموضوع جوانب أخرى. وإعادة صياغة الموضوع وذلك عن طريق إلقاء الأسئلة المتعلقة بالموضوع وكتابتها على السبورة ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.

3- تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني:

يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق يتدرب المشاركون على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد المعلم (قائد الجلسة).

4- العصف الذهني:

يكتب المعلم/ المعلمة الأسئلة التي وقع عليها الاختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصل إليه في الإجراء الثاني، ويطلب من المشاركين تقديم أفكارهم بحرية على أن يتم تدوينها بسرعة على السبورة أو لوحة ورقية في مكان بارز للجميع مع ترقيم الفكر حسب تسلسل ورودها ويمكن للقائد بعد ذلك أن يدعو المشاركين إلى التأمل بالفكر المعروضة وتوليد المزيد منها.

5- تحديد أغرب فكرة:

يكلف المعلم/ المعلمة قائد الجلسة أن يحدد للطلبة المشاركين فكرة غريبة غير مألوفة تكون مرتبطة بموضوع القراءة ويطلب منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الفكر إلى فكرة عملية مفيدة، وعند انتهاء الجلسة يشكر قائد الجلسة المشاركين على مساهماتهم المفيدة.

6- جلسة التقييم:

الهدف من هذه الجلسة تقييم الفكر المتداولة وتحديد ما يمكن أخذه منها.

حسين، حسين محمد.(2002). أساليب العصف الذهني. ط(2)، عمان، دار مجدلاوي.

عبادة، أحمد عبد اللطيف.(1992). أسلوب العصف الذهني والحلول الابتكارية للمشكلات مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المينا، ع (1)، م (6)، ص ص: 235-275.

عزيز، عمر إبراهيم. (2006). العصف الذهني وأثره في تنمية التفكير الابتكاري ط(1)، عمان، دار دجلة.

الإطار العام لاستخدام استراتيجية العصف الذهني

أ- أولاً:

تم تنفيذ محتوى نصوص القراءة باستخدام استراتيجية العصف الذهني وفق الإجراءات الآتية:

1- يقوم المعلم/ المعلمة بتقديم إطار نظري مناسب حول أهمية المقروء في الحياة، ويكون ذلك في الحصة الأولى من تنفيذ المادة التعليمية من خلال محاورة الطلبة ومناقشتهم بهذه الأهمية. ثم يحدثهم عن العصف الذهني وأهميته، ومبادئه التي يجب أن يلتزموا بها في أثناء جلسات العصف الذهني فلا نقدس أحد ولا سخرية ولا استغراب بل الكل يفكر ويحترم أفكار الآخرين.

2- يدير المعلم/ المعلم جلسة عصف مع الطلبة لتوضيح كل مهارة من مهارات الفهم التفسيري والإبداعي المستهدفة، وأبعادها، ومستلزمات تشكلها، والمؤشرات الأدائية والسلوكية الدالة على امتلاكها، ويكون ذلك قبل تناول كل مهارة من تلك المهارات.

3- يعرض المعلم/ المعلمة مشكلة العصف سواء أكانت سؤالاً أم موقفاً على السبورة أو على بطاقة كبيرة تثبت أمام الطلاب.

4- يشارك طلبة الصف في مناقشة المشكلة مدار العصف من خلال أسئلة تبويب المعلم/ المعلمة أو من خلال مبادءات ومبادرات من الطلبة.

5- يتابع المعلم/ المعلمة الطلبة مشاركتهم ويتأكد من أن الجميع يفكر، ويشارك ويبدي رأيه في موضوع النقاش والقراءة.

6- بعد انتهاء مدة العصف يقوم المعلم/ المعلمة بشطب الكلمات والعبارات والجمل التي لا تمت للموضوع بصلة.

7- تدمج الكلمات والعبارات والأفكار المتشابهة.

8- تنقل العبارات والأفكار إلى سبورة جديدة أو على النصف الفارغ من السبورة الموجودة في الصف.

9- تبدأ مناقشة العبارات والكلمات والجمل المستخلصة والمنتمية بشكل نهائي، ثم تنفيذ باقي النشاطات المتنوعة القرائية والتفكيرية واللغوية.

ب- ثانياً

أولاً: المشكلة (موضوع الجلسة)(Rochka, 1989).

أ- تحديد المشكلة ومناقشتها

- يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين في موضوع الجلسة لإعطاء معرفة نظرية مناسبة لمدة (5 دقائق).

ب- إعادة صياغة المشكلة (في 5 دقائق).

جـ- تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني

- يقوم رئيس الجلسة بشرح طريقة العمل، وتذكير المشاركين بقواعد العصف الذهني لمدة (5 دقائق) وعلى النحو الآتي:

1- اعرض أفكارك بغض النظر عن صحتها وعدم صحتها.

2- لا تنتقد أفكار الآخرين وتعترض عليها.

3- لا تسهب في الكلام وحاول الاختصار ما استطعت.

4- يمكنك الاستفادة من فكر الآخرين بالاستنتاج منها أو تطويرها.

5- استمع لتعليمات رئيس الجلسة ونفذها.

6- أعط فرصة لمقرر الجلسة ليدون الأفكار المقترحة من المشاركين.

7- يكتب مقرر الجلسة توقعات متسلسلة على السبورة أمام المشاركين.

8- يحرك المعلم/ المعلمة خبرات الطلبة المتوافرة لديهم بين الحين والآخر كلما شعر بانخفاض وضيف مشاركتهم بقصد حفزهم على التفكير والمشاركة بأفكار أكثر حداثة وطرافة وغرابة، وأقل ألفة.

2- التقييم:

- يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين في الأفكار المقترحة لمدة (40 دقيقة) من أجل تقييمها وتصنيفها إلى:

أ- أصلية ومفيدة وقابلة للتطبيق.

ب- مفيدة غير قابلة للتطبيق المباشر وتحتاج إلى مزيد من البحث.

جـ- مستثناه؛ لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق.

د- يلخص رئيس الجلسة الأفكار القابلة منها للتطبيق، ويعرضها على المشاركين.

الخطط الدراسية

الوحدة الثانية: تأملات رمضانية　　　　عدد الحصص: (3)

الصف: السادس　　　　زمن الحصة: (45)

أ- نتاجات التعليم

يتوقع من الطلبة بعد قراءة النص ومناقشته حسب إجراءات استراتيجية العصف الذهني يتوقع النتاجات الآتية:

1- يقرأ الطالب/ الطالبة النص قراءة جهرية صحيحة ومعبرة.

2- يقدم الطالب/ الطالبة ما يماثل معاني المفردات الآتية: السقم، تحظى، طياتها.

3- يستنتج الطالب/ الطالبة الفكرة الرئيسة التي يعالجها النص.

4- يستنتج الطالب/ الطالبة الفكرة الثانوية التي يتضمنها النص وهي:

1- صفات شهر رمضان

2-المعارك التي ورد ذكرها

3- أثر الصيام على المجتمع

5- يفسر الطالب/ الطالبة أحداث ووقائع ظواهر معينة في النص.

6- يكشف الطالب/ الطالبة العلاقات القائمة بين الفكر والمعاني.

7- يوضح الطالب/ الطالبة فكرة أو معنى غامضاً من خلال لغة النص المقروء.

8- يتعرف الطالب/ الطالبة إلى أسلوب النص.

9- يبين الطالب/ الطالبة المعنى الضمني لبعض عبارات النص.

10- يتعرف الطالب/ الطالبة الجنس الأدبي في النص.

11- يعيد الطالب/ الطالبة بناء معان وفكر في النص .

12- يرتب الطالب/ الطالبة أحداثاً وفكراً واردة في النص.

13- يحلل الطالب، الطالبة حدث شهر رمضان إلى أبعاده.

ب- دور المعلم

التمهيد: يمهد المعلم للنص ويسأل الأسئلة الآتية:

1. من يحب شهر الصوم؟ لماذا؟
2. يذكر آية فرض الصوم؟
3. القراءة النموذجية الجهرية من المعلم .
4. اختيار المجيدين لقراءة فقرات النص.
5. يسأل المعلم/ المعلمة الطلبة عن معاني بعض المفردات.
6. يسأل المعلم/ المعلمة ما الفكرة العامة التي يدور حولها النص؟
7. يدون المعلم الفكرة الرئيسة على السبورة.
8. يتضمن النص فكرة عامّة يندرج تحتها عدد من الفكر الجزئية أذكرها؟

10- ما الأسباب الرئيسة التي تجعل الحديث عن شهر رمضان شيقاً.

11- حدد طبيعة العلاقة بين رمضان، والصبر، والجنة؟

12- حدد العلاقة الرابطة بين المسجد الأقصى وأرض الخليل وشهر رمضان؟

13- حدد معنى كلمة "يخطئ" حسب ورودها في "يحب الصائم أن يحظى بالشفاعة يوم القيامة".

14- ما أسلوب النص الذي استخدمه الكاتب مما يأتي:

أ- إنشائي ب- خطابي جـ- سردي د- تصويري

15- ما المعنى المتضمن في عبارة "يعلم شهر رمضان الصائم كبح الجماح"؟

16- ما جنس المقروء الأدبي؟

17- أعد كتابة الفقرة الثالثة محافظاً على فكرتها .

18- ما الترتيب الصحيح للأحداث الآتية (الإمساك عند الفجر، صلاة العيد، صلاة التراويح، صدقة الفطر، الإفطار عند الغروب).

19- ما العبرة المستفادة من النص.

خطوات الدرس بحسب طريقة العصف الذهني

في غضون (10 دقائق) يقوم المعلم/ المعلمة بإعطاء مقدمة عن الدرس لتهيئة الطلبة، واستثارة تفكيرهم بذكر الآية القرآنية الآتية قال تعالى: (يا أيها الذين آمنوا كتب عليكم الصيام كما كتب على الذين من قبلكم لعلكم تتقون) "البقرة، 183".

1- تحديد موضوع العصف الذهني للطلبة وشرح قواعده

يقول المعلم/ المعلمة أنه سيتم البحث في موضوع الصوم، وكيف يؤثر في الإنسان والمجتمع، وأنه عند الإجابة على الأسئلة يرجى التقيد بالقواعد الأربعة المكتوبة على السبورة وهي:

- لا يجوز انتقاد الفكر التي يشارك فيها أعضاء الفريق.
- الترحيب بجميع الفكر، حتى لو كانت غريبة أو طريفة.
- الترحيب بكثرة الفكر غير العادية لأنها قد تقودنا إلى الوصول إلى فكر غير عادية.
- الفكر المطروحة ملك للجميع، وبالإمكان الجمع بين فكرتين أو أكثر، أو تحسينها وتعديلها.

2- **إعادة صياغة موضوع العصف الذهني.**

في (10 دقائق) يقوم المعلم/ المعلمة بتحديد دقيق للمشكلة، بإعادة صياغتها من خلال مجموعة من التساؤلات مثل: كيف يمكن أن يكون رمضان مفتاحاً للحوار بين الناس.

3- **تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني.**

أ- **المدرس:** لقد ورد ذكر شهر الصوم في القرآن والسنة أكثر من مرة، هل تعرفون علام ركزت؟

الطلبة: صفاء العقل، اتخاذ الكلمة واجتماع الصف، تكثيف العبادات، التحلي بالصبر الإحسان إلى الناس.

ب- **المدرس:** شهر رمضان هو شهر الصبر، والصبر بوابة الجنة، فما السبيل إلى ذلك؟

الطلبة: محاربة الشهوة والهوى، كبح جماح النفس وتهذيبها، حفظ اللسان، عدم الرفث والفسوق والجهالة.

جـ- المدرس: هنالك من يعد شهر رمضان شهر الحرمان والتعب والكسل؟

الطلبة: مرفوض، لأن فيه صفاء للعقل، وصحة للبدن، واستراحة للروح

أبرز الغزوات الإسلامية حدثت في شهر الصوم.

النشاط الإنساني يكون في أوجه والمرء صائم.

المدرس: هل تستطيعون استنتاج دور الصيام في إنشاء روح الجماعة في المجتمع الإسلامي؟

الطلبة: الإمساك عند الفجر.

: الإفطار عند الغروب.

: صلاة التراويح.

: صدقة الفطر

: صلاة العيد، جميعها دعوة صادقة لاتحاد الكلمة واجتماع الصف.

الخطوة الرابعة: في (15 دقيقة)، تقييم الفكر من خلال تصنيفها في فئات وعلى النحو الآتي:

أ- أفكار قابلة للتطبيق.

ب- أفكار غير قابلة للتطبيق.

جـ- أفكار مستثناة ليس لها صلة.

الخطوة الخامسة: في (15 دقيقة)، يتم تلخيص الفكر ووضعها في صورتها النهائية، حيث يقوم المعلم/ المعلمة والطلبة بتلخيص الفكر وعلى النحو الآتي:

الصوم: هو الركن الرابع من أركان الإسلام الخمسة، فرضه الله- عز وجل- على عباده في الثانية للهجرة وهو عبادة قديمة جاءت بها الأديان السابقة قال تعالى: (يا أيها الذين آمنوا كُتب عليكم الصيام كما كتب على الذين من قبلكم) حيث كتب الله الصوم على عباده المؤمنين- واختار له أفضل الشهور (رمضان المبارك) وهو شهر الصبر، والرحمة والمغفرة، والخير والبركة، والتوبة، وتكفير الذنوب والسيئات، ودخول الجنة والعتق من النار.

الوحدة الثانية: البتراء المدينة الوردية   عدد الحصص: (3)

الصف: السادس   زمن الحصة: (45)

أ- نتاجات التعليم

1- يقرأ الطالب/ الطالبة النص قراءة جهرية معبرة.

2- يقدم الطالب/ الطالبة ما يشابه معاني المفردات الآتية:... نافذة، تطل، مأهولة.

3- يستنتج الطالب/ الطالبة الفكرة الثانوية التي يتضمنها النص.

4- العلاقة الرابطة بين البتراء والأنباط.

5- يفسر الطالب/ الطالبة أحداثاً ووقائع معينة وردت في النص.

6- يكتشف الطالب/ الطالبة العلاقات القائمة بين المدينة الوردية والبحر الميت.

7- يوضّح الطالب/ الطالبة فكرة أو معنى غامض من خلال لغة النص.

8- يعزو الطالب/ الطالبة نتائج وأحكام وأحداث في النص إلى مسبباتها.

9- يذكر الطالب/ الطالبة أسلوب كاتب النص.

10- يبين الطالب/ الطالبة المعنى الضمني لبعض عبارات النص.

11- يتعرف الطالب/ الطالبة الجنس الأدبي للنص.

12- يحلل الطالب/ الطالبة حدثاً ما في النص إلى أبعاده.

13- يرتب الطالب/ الطالبة أحداثاً وأفكاراً وردت في النص.

ب- دور المعلم

التمهيد: يمهد المعلم للدرس ويسأل الأسئلة الآتية:

1- ما أجمل الأماكن السياحية في الأردن؟

2- من منكم زار البتراء أما أجمل شيء فيها؟

3- صف لنا رحلتك إلى البتراء؟

1- القراءة النموذجية الجهرية من المعلم.

2- اختيار المجيدين لقراءة فقرات النص.

3- يسأل المعلم/ المعلمة الطلبة عن معاني بعض المفردات.

4- يسأل المعلم/ المعلمة ما الفكرة العامة التي يدور حولها النص؟

5- يدون المعلم/ المعلمة الفكرة الرئيسة على السبورة.

6- يتضمن النص فكرة عامة يدور حولها عدد من الفكر الجزئية، أذكرها؟

7- أذكر سببين رئيسين لاهتمام العالم بالمدينة الوردية؟

8- ما العلاقة بين المدينة الوردية والبتراء

10- ما المعنى المقصود من وراء العبارة "ما أن يصل الزائر إلى السيق فتملأ نفسه دهشة وإعجاباً".

11- ما المعنى الذي تعنيه كلمة "تخوم" في عبارة وكونوا دولة واسعة وصلت إلى تخوم دمشق".

12- ما نتائج اتخاذ الأنباط البتراء عاصمة لهم؟

13- ما الأسلوب الذي اتبعهُ الكاتب في النص؟

14- ما المعنى الضمني في عبارة إن الأردن بما يزخر به من تراث يجعلك تعرف أعماق التاريخ

15- ما جنس المقروء الأدبي مما يأتي:

أ- رسالة ب- قصة جـ- مقالة د- خاطرة

16- علام يدل توارث أبناء الأردن تقاليد الضيافة عن أسلافهم.

17- رتب المواقع التالية ترتيباً تسلسلياً: السيق، الشارع المعبد، الخزنة.

18- أذكر عناوين أخرى مناسبة تعبر عن فكرة موضوع النص الرئيسة.

19- لو طلب منك استبدال خاتمة النص الحالي بخاتمة أخرى جديدة فماذا تكتب؟

نص القراءة: البتراء المدينة الوردية

خطوات الدرس بحسب استراتيجية العصف الذهني

يقوم المعلم/ المعلمة بإعطاء مقدمة عن الدرس الجديد، لتهيئة الطلبة واستثارة تفكيرهم: (البتراء إحدى المعلقات السبع في العالم) خلال (10 دقائق).

1- تحديد موضوع العصف الذهني للطلبة وشرح قواعده مرة أخرى (15 د).

يقول المعلم/ المعلمة أنه سيتم البحث في موضوع مدينة البتراء- ميزاتها- الفترة الزمنية التي حكم فيها الأنباط- قيمة البتراء محلياً وعالمياً، وأنه عند الإجابة عن الأسئلة، يرجى التقيد بالقواعد الأربع المكتوبة على السبورة وهي:

- لا يجوز انتقاد الفكر التي يشارك بها أعضاء الفريق.
- نرحب بجميع الفكر حتى لو كانت غريبة الاستراتيجية.
- نرحب بكثرة الفكر العادية؛ لأنها قد تقودنا إلى الوصول إلى فكر غير عادية.

- الفكر المطروحة ملك للجميع، وبالإمكان الجمع بين فكرتين، أو أكثر أو تحسينها وتعديلها.

الخطوة الثالثة: تتم تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني (10 دقائق).

- **يسأل المدرس:** ما الفكر التي تتوقع من الكاتب تناولها في النص؟

الطلبة: وصف الطريق إلى البتراء: أهمية البتراء تاريخياً.

: علاقة البتراء بالمواقع من حولها.

: علاقة البتراء بالأنباط.

: وصف المدينة الوردية.

- **المدرس:** عودوا إلى النص، وحددوا بعض فكرة؟

الطلبة: الأردن بوابة الفتح الإسلامي لبلاد الشام.

: الصحراء الأردنية جسراً تعبر عليه القوافل التجارية.

: الشعب الأردني شعب مضياف.

- المدرس: ما الفرق بين ما توقعتم من أفكار في النص وما وجدتموه فيه؟

الطلبة: قريبة منها نوعاً

: امتداد وتفرع لها بعضها كان رئيساً والبعض الآخر تكافئي.

- المدرس: يقصد الزوار مدينة البتراء من أرجاء الأرض قاطبة باعتقادكم لماذا؟

الطلبة: هي مدينة رائعة لا تكاد نجد مثيلاً لها في العالم.

- آثارها تعود إلى عهود متفاوتة في القدم.

- فيها معجزة بشرية تمثلت في نحت المدن في بطون الجبال.

- إجابات محققة أخرى.

- المدرس: كيف يمكن لنا أن نجعل البتراء قراراً مذهلاً للعالم بأسره؟
- المحافظة على آثارها وموقعها.
- نشر برامج ثقافية مصورة لها على المحطات الفضائية.
- تعزيز صور العلاقات الأردنية العالمية.
- تزويد زائريها بـــ أقراص (C.D) تتضمن تصويراً رائعاً للمدنية كاملة بما في ذلك جبال وادي رم.
- - إجابات محتملة أخرى.

الخطوة الرابعة: في (10 دقائق) يتم تقييم الأفكار من خلال تصنيفها وعلى النحو الآتي: (10 دقائق)

- أفكار قابلة للتطبيق- وأخرى غير قابلة للتطبيق- وأخرى مستثناه، ليس لها صلة.

الخطوة الخامسة: في (10 دقائق) يتم تلخيص الأفكار، ووضعها في صورتها النهائية، وعلى النحو الآتي:

لبتراء واحدة من أبرز مواقع الجذب السياحي في الأردن، حيث يؤمها أفواج السياح من كل بقاع الأرض، ويأتيها الباحثون عن ملامح التاريخ الإنساني، والراغبون بمعرفة العصور الغابرة في رحلة تختلط فيها المتعة بالمعرفة.

والبتراء مدينة رائعة لا تكاد نجد لها مثيلاً في العالم، فيها معجزة بشرية متمثلة في نحت المدن في بطون الجبال.

وعلينا جميعاً نحن الأردنيين أن نجعلها دوماً قرارًا مذهلاً للعالم أجمع.

الوحدة الثالثة: نعمة الماء　　　　عدد الحصص: (3)

الصف: السادس　　　　زمن الحصة: (45)

أ- نتاجات التعليم:

1- يقرأ الطالب/ الطالبة النص قراءة جهرية صحيحة ومعبرة.

2- يقدم الطالب/ الطالبة ما يشابه معاني المفردات الآتية:.... أبدع، الرقراقة، مواتاً.

3- يستنتج الطالب/ الطالبة الفكرة الرئيسة التي يتناولها النص.

4- الماء عصبة الحياة.

5- يستنتج الطالب/ الطالبة الفكرة الثانوية التي يتضمنها النص.

6- المحافظة على الثروة المائية.

7- يفسر الطالب/ الطالبة أحداثاً ووقائع وظواهر معينة وردت في المقروء.

8- يكتشف الطالب/ الطالبة العلاقات القائمة بين بعض أفكار النص ومعانيه.

9- يوضّح الطالب/ الطالبة فكرة أو معنى غامض من خلال لغة النص.

10- يبيّن الطالب/ الطالبة دلالات كلمات من السياق.

11- يعزو الطالب/ الطالبة نتائج وأحكاماً وأحداثاً في النص إلى مسبباتها.

12- يذكر الطالب/ الطالبة الأسلوب الذي اتبعهُ كاتب النص.

13- يحدد الطالب/ الطالبة بعض المعاني الضمنيّة في النص.

14- يتعرف الطالب/ الطالبة إلى جنس النص الأدبي.

15- يرتب الطالب/ الطالبة أحداثاً وفكراً وردت في النص.

16- يقدم الطالب/ الطالبة أمثلة على مقابلة بعض المعاني بمعان مناسبة.

17- يقدّم الطالب/ الطالبة حلولاً بديلة غير مألوفة لترشيد استهلاك المياه.

ب- دور المعلم

التمهيد: يمهد المعلم لنص القراءة ويسأل السؤالين الآتيين:

1- ما الآية التي تتذكرها لدى سماعك كلمة الماء؟

2- هل تصلح الحياة بدون الماء؟ لماذا؟

1. القراءة النموذجية الجهرية من المعلم.
2. اختيار المجيدين لقراءة فقرات النص.
3. يسأل المعلم/ المعلمة الطلبة عن معاني بعض المفردات.
4. ما الفكرة العامة التي يدور حولها النص؟
5. يدون المعلم الفكرة الرئيسة على السبورة.
6. يتضمن النص فكرة عامة يندرج تحتها عدد من الفكر الجزئية أذكرها؟
7. ما الأسباب الرئيسة وراء حفاظاً على نعمة الماء.
8. ما العلاقة التي تربط الماء بمظاهر الحياة؟
9. ما المعنى المقصود في عبارة "قد تنشبُ الحروب كما يتوقع الكثير من الخبراء في القرون القادمة بسبب الماء".
10. كلمة "الوقاية" التي وردت في عبارة المحافظة على الثروة المائية واجب على كل فرد بإتباع الوقاية لحمايتها من التلوث.

11- علام يُسفر ترشيد استهلاك الماء؟

12- أيّ الأسلوب الذي اعتمدهُ الكاتب من الآتية:

أ- إنشائي؟

ب- خطابي؟

جـ- تصويري؟

د- سردي؟

13- ما المعنى المتضمن في عبارة؟

14- هل تختلف حياتك بلا ماء.

15- ما جنس النص الأدبي؟

16- رتّب الأحداث التالية منطقياً: "سقوط المطر، ارتفاع حرارة مياه البحار والمحيطات، صعود البخار إلى طبقات الجو العليا، تحول المياه إلى بخار.

17- وردت في النص عبارة تقابل قوله تعالى: "وجعلنا من الماء كل شيء حي" أذكرها؟

18- أذكر خيارات ممكنة ومناسبة لحل مشكلة ترشيد استهلاك المياه.

خطوات الدرس بحسب طريقة العصف الذهني

في غضون (10 دقائق) يقوم المعلم/ المعلمة بإعطاء مقدمة عن الدرس لتهيئة الطلبة واستثارة تفكيرهم بذكر الآية القرآنية الآتية: **قال تعالى:** (وجعلنا من الماء كل شيء حي) "الأنبياء: 30".

1- تحديد موضوع العصف الذهني للطلبة وشرح قواعده باختصار

- في (15 دقيقة) يقول المعلم/ المعلمة أنه سيتم البحث في موضوع الماء، موارده كيفية تشكله، كيفية المحافظة عليه، فوائد الماء وأنه عند الإجابة عن الأسئلة، يرجى التقيد بـــ القواعد الأربع المكتوبة على السبورة وهي:

- لا يجوز انتقاد الفكر التي يشارك بها أعضاء الفريق.

- الترحيب بجميع الفكر حتى لو كانت غريبة أو طريفة.

- الترحيب بكثرة الفكر غير العادية.

- الفكر المطروحة ملك للجميع، وبالإمكان الجمع بين فكرتين أو أكثر، أو تحسينها وتعديلها.

2- إعادة صياغة موضوع العصف الذهني

في (10 دقائق) يقوم المعلم/ المعلمة بتحديد دقيق للمشكلة، بإعادة صياغتها من خلال مجموعة من التساؤلات مثل: قد تنشب الحروب كما يتوقع الكثير من العلماء في القرون القادمة بسبب الماء؟ هل تؤيد ذلك؟ لماذا؟

3- تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني

أ- **المدرس:** لقد ورد ذكر الماء في القرآن والسنة أكثر من مرة، هل تعرفون علام ركزت؟

الطلبة: عدم الإسراف في الماء، الماء أساس كل شيء حي عجائب قدرة الله في الماء.

ب- **المدرس:** قال تعالى: "ومن آياته أنك ترى الأرض خاشعة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت إن الذي أحياها لمحي الموتى إنه على كل شيء قدير "فصلت: 39".

ما الذي تستنتجه من هذه الآية:

الطلبة: الماء يغطي ثلاثة أرباع الأرض.

: بالماء تدب الحياة في أطراف الأرض.

: لولا الماء لانعدمت مظاهر الحياة.

- **المدرس:** كيف يمكن أن نعد الماء سراً يدفع عنا العطش، ويخفف عنا لهيب الشمس؟

الطلبة: في أجسامنا ماء.

: الدم الذي يجري في عروقنا يتشكل من الماء.

: نسبة الماء في الدم 9%.

: نسبة الماء في الأنسجة 5%.

- المدرس: كيف للعالم أن يتلافى حدوث الحروب بسبب الماء؟

الطلبة: محافظة كل دولة على موارد الماء فيها.

: قيام الدول بعمل خطط مستقبلية لحفظ الماء لديها لأطول زمن ممكن.

: مساعدة الدول بعضها بعضاً في حال أصاب دولة ما القحط.

: إطلاق برامج توعوية للأفراد تحثهم على عدم الإسراف في الماء وكيفية ترشيد استهلاكه.

الخطوة الرابعة: في (10 دقائق) يتم تقييم الفكر من خلال تصنيفها في فئات على النحو الآتي:

- فكر قابلة للتطبيق- فكر غير قابلة للتطبيق- فكر مستثناه ليس لها صلة.

الخطوة الخامسة: في (10 دقائق)، يتم تلخيص الفكر ووضعها في صورتها النهائية، حيث يقوم المعلم/ المعلمة والطلبة بتلخيص الفكر على النحو الآتي:

الماء من أعظم نعم الله على المخلوقات، ولولاة لانعدمت مظاهر الحياة على وجه الأرض ولما كانت الحياة لا تقوم إلا بالماء فإنه يتعين على كل فرد منا أن يحافظ على هذه النعمة صافية نقية، بعيدة عن كل هدر أو تلوث.

الوحدة الرابعة: عائشة الباعونيّة　　　　عدد الحصص: (3)

الصف: السادس　　　　زمن الحصة: (45)

أ- نتاجات التعليم:

1- يقرأ الطالب/ الطالبة النص قراءة جهرية صحيحة ومعبرة.

2- يقدم الطالب/ الطالبة ما يشابه معاني المفردات الآتية....

3- العصبية، تنحدر، التصنيف.

4- يستنتج الطالب/ الطالبة الفكرة الرئيسة التي يتناولها أو يعالجها النص.

5- مكانة عائشة الباعونية في التاريخ الإسلامي.

6- يستنتج الطالب/ الطالبة الفكرة الثانوية التي يتضمنها النص.

7- صفات ولمحات من حياة الشاعرة الباعونية.

8- يُفسّر الطالب/ الطالبة أحداث وظواهر معينة وردت في النص.

9- يكتشف الطالب/ الطالبة علاقات قائمة بين بعض فكر النص ومعانيه.

10-يوضح الطالب/ الطالبة فكرة أو معنى غامض من خلال لغة النص.

10- يُبيّن الطالب/ الطالبة دلالات كلمات من السياق.

11- يعزو الطالب/ الطالبة نتائج وأحكاماً وأحداثاً في النص إلى مسبباتها.

12- يقدم الطالب/ الطالبة وصفاً لشخصية الباعونيّة.

13- يُبيّن الطالب/ الطالبة بعض المعاني الضمنية في النص.

14- يكتب الطالب/ الطالبة بلغته الخاصة فكرة جديدة ذات علاقة بفكرة مطروقة.

15- يقدم الطالب/ الطالبة تنظيمات جديدة للنّص.

16- يقترح الطالب/ الطالبة قائمة جديدة بديلة للنص أن يقدّم الطالب/ الطالبة حلولاً بديلة غير مألوفة لمشكلة مستقاة من النّص.

ب- دور المعلم:

التمهيد: يمهد المعلم/ المعلمة للدرس ويسأل السؤالين الآيتين:

1- ما أشهر نساء التاريخ في الأردن؟

2- ما الفرق بين شهرة النساء وشهرة الرجال؟

1- القراءة النموذجية الجهرية من قبل المعلم.

2- اختيار المجيدين لقراءة فقرات النص.

3- يسأل المعلم/ المعلمة عن معاني بعض المفردات.

4- يسأل المعلم/ المعلمة.ما الفكرة العامة التي يتناولها ويدور حولها النص؟

5- يدون المعلم الفكرة الرئيسة على السبورة

6- يتضمن النص فكرة عامة يدور حولها عدد من الفكر الجزئية أذكرها؟

7- ما الأسباب الرئيسة وراء شهرة عائشة الباعونية.

8- ما العلاقة الرابطة بين عائشة وقرية باعون.

10- ما المعنى المقصود من عبارة "بلغت الباعونية أعالي المجد في التغنّي في المنظوم والمنثور والإجادة في التصنيف والتأليف".

11- كلمة "العصيبة" في عبارة وشاركت النساء الرجال في تحمل أعباء المراحل العصيبة.

12- ما زالت الباعونية حية إلى اليوم بالرغم من مرور ما يقارب خمسمائة على وفاتها، إلام يعزو ذلك؟

13- بناء على المعلومات الواردة في النص بم تصف الباعونية؟

14- ما المعنى المتضمّن في عبارة "والمرأة أوّل من ضحت بنفسها في سبيل الله".

15- أكتب فكرة جديدة مرتبطة بفكرة الفقرة الثالثة محافظاً على معناها.

16- أذكر أربعة عناوين مناسبة لموضوع وفكرة النّص الكلّية.

17- لو تم إلغاء الفقرة الأخيرة من النص فماذا يمكن أن تكتب غيرها حدد ذلك في ثلاثة سطور.

18- ما الحلول الناجعة لإخراج جيل ينتمي إلى إنجاز عائشة الباعونيّة.

خطوات الدرس بحسب طريقة العصف الذهني

في غضون (10 دقائق) يقوم المعلم/ المعلمة بإعطاء مقدمة عن الدرس لتهيئة الطلبة، واستثارة تفكيرهم من خلال المعاني الآتية: (التاريخ الإسلامي عرف ازدهاراً وصلت فيه المرأة إلى قمة الحياة الاجتماعية والثقافية والفقهية).

1- تحديد موضوع العصف الذهني للطلبة وشرح قواعده (15 د)

يقول المعلم/ المعلمة أنه سيتم البحث في موضوع شخصية عائشة الباعونية، دورها التاريخي، صفاتها، آثارها، وأنه عند الإجابة عن الأسئلة، يرجى التقيد بالقواعد الأربع المكتوبة على السبورة وهي:

- لا يجوز انتقاد الفكر التي يشارك بها أعضاء الفريق.
- الترحيب بجميع الفكر حتى لو كانت غريبة أو طريفة.
- الترحيب بكثرة الفكر غير العادية.
- الفكر المطروحة ملك للجميع وبالإمكان الجمع بين فكرتين أو أكثر، أو تحسينها وتعديلها.

2- إعادة صياغة موضوع العصف الذهني (10 د)

يقوم المعلم/ المعلمة بتحديد دقيق للمشكلة، بإعادة صياغتها من خلال مجموعة من التساؤلات مثل: ما زالت الباعونية حية إلى اليوم بالرغم من مرور ما يقارب خمسمائة عام على وفاتها، كيف ذلك؟

3- تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني؟

أ- المدرس: كيف يمكن أن يكون الإنسان حياً وهو ميت؟

الطلبة: أن يترك وراءه ما يذكر الناس به دائماً.

: أن يجعل الناس يحبونه طوال حياته.

: أن يبدع في أحد مجالات الحياة الإنسانية.

ب- المدرس: ما الذي خلد ذكر الباعونية إلى يومنا هذا؟

الطلبة: تعشقها أجواء الإيمان منذ نعومة أظافرها.

: المؤلفات التي تجاوز عددها الثلاثين.

: صيتها الذي ذاع في البلدان.

المدرس: هل نستطيع أن نصف شخصية الباعونية بأنها الشخصية القدوة، وهل يمكن أن تتخذها مثلاً أعلى في حياتك، لماذا؟

الطلبة: نعم، لأنها محدّثة.

: نعم، لأنها ورعة.

: نعم، لأنها زاهرة.

: نعم، لأنها معلمة.

: نعم، لأنها فاضلة زمانها.

المدرس: كيف يمكن أن نجعل بناتنا مفخرة وطنية وكنزاً إيمانياً نسوياً ثميناً؟

الطلبة: أن تجعلهن ينهلن من العلم ويتلقين العلوم الأدبية.

الطلبة: أن نجعلهن ينشأن في بيئة ورعة تحافظ على القرآن والسنة منذ نعومة أظافرها.

الطلبة: أن نفتح لهن أبواب الإبداع في الإفتاء والتدريس.

الخطوة الرابعة: في (15 دقيقة)، يتم تقييم الفكر من خلال تصنيفها إلى فئات وعلى النحو الآتي:

- فكر قابلة للتطبيق.
- فكر غير قابلة.
- فكر مستثناة ليس لها صلة.

الخطوة الخامسة: في (15 دقيقة)، يتم تلخيص الفكر، ووضعها في صورتها النهائية حيث يقوم المعلم/ المعلمة والطلبة بتلخيص الفكر على النحو الآتي:

للمرأة مكانة مميزة في التاريخ الإسلامي، ولها أدوار نهضت بها منذ اللحظة الأولى لظهور الإسلام، وأضاء دورها في المجال العلمي والتعليمي.

عائشة الباعونية واحدة من أشهر نساء القرنين التاسع والعاشر الهجريين، فهي الأديبة، الشاعرة، والفقهية، والمحدثة، والعالمة في حقول المعرفة الدينية والدنيوية.

ABSTRACT

Abu Al-Haija, Ruya Fawzi. The Effect of Brainstorming-Based Reading Strategy on Developing Reading Apprehension to the Interpretive and Creative Levels in Primary 6th Graders. Master Thesis, Yarmouk University, 2008 (Supervisor: Prof. Dr. Hamdan Ali Nasr)

This study sought to inquire the effect of brainstorming-based Arabic teaching strategy on development of the interpretive and creative apprehension skills in primary sixth graders. To achieve this goal, the study attempted to answer the following research question:

Was there a statistically significant difference at (α=0.05) level in reading apprehension to the interpretive and creative levels in primary sixth graders attributed to (teaching strategy, gender and their interaction)?

The sample consisted of 4-classrooms, two for males (n=55) and two for females (n=69) and served as experimental and control groups. The experimental group was taught reading texts using brainstorming strategy, whereas the control group was taught the same reading content traditionally over the first academic semester 2007/2008.

To identify student performance on the interpretive and creative apprehension levels of the reading content, the researcher developed a 22-items multiple-choice test included indications measuring the interpretive and creative apprehensions as adopted in this study.

To obtain answer for the study question, convenient statistical analyses were used revealing the following results:

First: No statistically significant differences were found at (α=0.05) level in reading content apprehension by primary sixth grade students at the interpretive and creative levels attributed to the teaching method (traditional *vs.* brainstorming strategies)

Second: No statistically significant differences were found at (α=0.05) level in reading content apprehension by primary sixth grade students at the interpretive and creative levels attributed to gender (males *vs.* females)

Third: No statistically significant differences were found at (α=0.05) level in reading content apprehension by primary sixth grade students at the interpretive and creative levels attributed to the interaction between teaching method (traditional, brainstorming strategies) and gender (males, females).

Keywords: Interpretive Apprehension, Creative Apprehension, Brainstorming